مضامين النزاع وأشكاله والأساليب المقترحة لحله وتطورها بين المراهقين وآثار هذا النزاع في مرحلة المراهقة في الأردن

إعداد

نداء جمال إسماعيل عبد الرحيم الشيخ

المشرف

أ. د. محمد عودة الريماوي

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في علم النفس التربوي/ تعلم ونمو

كلية الدراسات العليا

الجامعة الأردنية

آيار، ٢٠١١

الجامعة الأردنية

نمــوذج تفــويض

أنا الطالب نهاد عادل إسماعيل عبد الرحيم الشيخ ، أفــوض الجامعــة الأردنيــة بتزويد نسخ من أطروحتي للمكتبات أو المؤســسات أو الهيئــات أو الأشــخاص عند طلبها.

التوقيع:

التاريخ: ١٥ - ٥ - ٢٠١١

الجامعة الأردنيـــــة
كلية الدراسات العليا

التاريـــخ: / /

نموذج رقم (١٨)
اقرار والتزام بالمعايير الأخلاقية والأمانة العلمية
وقوانين الجامعة الأردنية وأنظمتها وتعليماتها
لطلبة الماجستير

أنا الطالب: نضال إسماعيل "عبد الرحيم" الشيخ الرقم الجامعي: (٨٠٥١٥٦٤)

تخصص: علم نفس تربوي تعلم ونمو الكليـــــــة: العلوم التربوية

عنوان الرسالة: مفاهيم النزاع وأشكاله والأساليب المقترحة لحله ومصادرها بين المراهقين وآثار هذا النزاع في مرحلة المراهقة في الأردن

اعلن بأنني قد التزمت بقوانين الجامعة الأردنية وأنظمتها وتعليماتها وقراراتها السارية المفعول المتعلقة باعداد رسائل الماجستيرء عندما قمت شخصيا" باعداد رسالتي وذلك بما ينسجم مع الأمانة العلمية وكافة المعايير الأخلاقية المتعارف عليها في كتابة الرسائل العلمية. كما أنني أعلن بأن رسالتي هذه غير منقولة أو مستلة من رسائل أو كتب أو أبحاث أو أي منشورات علمية تم نشرها أو تخزينها في أي وسيلة اعلامية، وتأسيسا" على ما تقدم فانني أتحمل المسؤولية بأنواعها كافة فيما لو تبين غير ذلك بما فيه حق مجلس العمداء في الجامعة الأردنية بالغاء قرار منحي الدرجة العلمية التي حصلت عليها وسحب شهادة التخرج مني بعد صدورها دون أن يكون لي أي حق في التظلم أو الاعتراض أو الطعن بأي صورة كانت في القرار الصادر عن مجلس العمداء بهذا الصدد.

توقيع الطالب: .... التاريخ: ١٥ / ٥ / ٢٠١١

تعتمد كلية الدراسات العليا
هذه النسخة من الرسالة
التوقيع.......... التاريخ ١٩/٥/٢٠١١

قرار لجنة المناقشة

نوقشت هذه الرسالة (**مضامين النزاع وأشكاله والأساليب المقترحة لحله وتطورها بين المراهقين وآثار هذا النزاع في مرحلة المراهقة فـــي الأردن)**. وأجيـــزت بتـــاريخ ٤ / ٥ / ٢٠١١م.

أعضاء لجنة المناقشة	**التوقيع**
الأستاذ الدكتور محمد عودة الريماوي، مشرفاً أستاذ علم النفس والطفولة والمراهقة	....
الأستاذ الدكتور يوسف محمود قطامي، عضواً أستاذ تعلم وتعليم	....
الدكتورة رغدة حكمت شريم، عضواً أستاذ مشارك علم نفس النمو	....
الأستاذ الدكتور عدنان حسين الجادري ، عضواً أستاذ مناهج تربوية (جامعة عمان العربية)	....

الإهـــداء

إلى من كان يناديني في صغري "حبيبتي"

والدي السيد جمال إسماعيل عبد الرحيم الشيخ

إلى ملاكي في الحياة.... ومعنى الحب والحنان.... إلى الوردة التي لوّنت حياتي

وجنانها بلسم جراحي ....

والدتي الحبيبة السيدة أمل أحمد سليم غنيم

إلى من تذوقت معهم أجمل لحظات الطفولة... إلى من مدوا لي يد العون عندما

احتجت إليهم (اخوتي)

علاء وبهاء ويزيد ويزن وفداء ومحمد وأحمد ولارا ويارا

حماهم الله

إلى محبي العلم في الوطن الحبيب

إلى أطفال الحجارة (فلسطين)

إلى جيل الوطن العربي

إليكم جميعاً ...

أهدي جهدي هذا

شكـــر وتقديـــــر

أتقدم بجزيل الشكر والتقدير للأستاذ الدكتور محمد عودة الريماوي لتفضله بالإشراف على هذا البحث. وأقول له " لقد كنت بمثابة الأب الحاني تنصحني وترشدني. شكراً لك فقد علّمتني الكثير ".

وكل الحب والإمتنان للدكتورة الفاضلة زاهية أبوالسميد التي كانت مشجعة لإتمام هذا العمل.

وشكري وتقديري للأستاذ الدكتور عدنان الجادري والأستاذ الدكتور فتحي جروان الذان قدّما لي المشورة عندما احتجت إليها وأتقدم بالشكر الكبير للطلبة الذين قابلتهم ومدراء مدارسهم وأخص بالشكر السيدة يسرى الدبوبي مديرة مدرسة آمنة بنت وهب (المدرسة التي قضيت فيها أجمل سنوات الدراسة من الإبتدائية إلى الثانوية) .... إلى كل من مد لي يد العون.. لكم مني كل الحب.

الباحثة

فهرس المحتويات

قائمة الجداول

قائمة الملاحق

مضامين النزاع وأشكاله والأساليب المقترحة لحله وتطورها بين المراهقين وآثار هذا النزاع في مرحلة المراهقة في الأردن

إعداد
نداء جمال إسماعيل عبد الرحيم الشيخ

المشرف
أ.د محمد عودة الريماوي

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مضامين النزاع وأشكاله والأساليب المقترحة لحله وتطورها وآثار هذا النزاع على المراهقين. تم اعتماد منهج البحث النوعي حيث أُعدّت أدوات الدراسة الخاصة به وهي: المقابلة غير المقننة والملاحظة بالمشاركة وطُبّقت على عينة من المراهقين والمراهقات عددها (90) طالباً وطالبة تراوحت أعمارهم ما بين (13– 18) عاماً تم اختيارهم بطريقة عشوائية.

أظهرت النتائج المتعلقة بمضامين النزاع بين المراهقين، فقد كان أبرزها: التدخل في خلاف ليس طرفاً فيه والمزاح الثقيل والقيام بفعل خاطيء والتنمر وتوجيه الملاحظة أو التعليق والممتلكات واللعب وسوء الفهم ومخالفة النظام وخلاف أساسه المعلم وتوجيه ضربة من غير قصد وقوانين الرفاق ونقل الكلام. مع الإشارة إلى أن عدداً من تلك المضامين كانت لصالح الذكور بدرجة أكبر من الإناث ومن بين تلك المضامين: اللعب والتدخل في خلاف ليس طرفاً فيه وفي المقابل كان " القيام بفعل خاطئ " المضمون الأبرز لدى الإناث. أما أبرز مضامين النزاع في المرحلة المبكرة من المراهقة فقد كان التنمر و في المرحلة المتأخرة كان مضمون " التدخل في خلاف هم ليسوا طرفا فيه ".

وقد كانت نتائج الدراسة المتعلقة بأشكال النزاع لدى المراهقين ذكوراً وإناثاً بأنها: السؤال عن السبب وتوجيه الملاحظة والتجاهل والمواجهة بدفاع أو بتوضيح الموقف والمواجهة باعتراض والمواجهة برفض والضرب والرد بالمثل واللجوء إلى طرف ثالث والمناقشة والشتم. مع الإشارة إلى أن عدداً من تلك الأشكال كانت لصالح الذكور بدرجة أكبر من الإناث كاللجوء إلى الضرب. وفي المقابل كن الإناث أكثر ميلاً لأشكال النزاع اللفظية كالسؤال عن السبب. أما عن تأثير المرحلة العمرية في ظهور أشكال النزاع، فقد كان المراهقين في المرحلة المتأخرة أكثر إتباعاً لأشكال النزاع التعاونية كالسؤال عن السبب والمناقشة.

وفيما يتعلق بالأساليب التي لجأ إليها المراهقون لحل النزاع فقد كان أبرزها توجيه ملاحظة أو تعليق والرد بالمثل والضرب والسؤال عن السبب والمواجهة برفض والتجاهل والمواجهة بدفاع أو بتوضيح الموقف وتوجيه التهديد عدا عن اطلاق الشتائم. وهنا أيضاً ظهرت بعضاً من الأساليب لصالح جنس دون آخر فالسؤال عن السبب كان من أبرز الأساليب التي لجأن إليها الإناث بدرجة أكبر من الذكور الذين هم بالمقابل لجأوا بالدرجة الأولى إلى الضرب لحل النزاع. وقد كانت الأساليب القائمة على الرد بالمثل والتهديد من أبرز أساليب حل النزاع في المرحلة المبكرة من المراهقة وفي المقابل كان توجيه ملاحظة والمواجهة بسؤال عدا عن التجاهل من أبرز الأساليب المستخدمة لحل النزاع في المرحلة المتأخرة من المراهقة.

و بالنسبة إلى آثار النزاع على المراهقين فقد كانت واحدة لكلا الجنسين، ليتميزن الإناث بالحصة الاكبر من آثار السلبية للنزاع وتظهر بشكل كبير في المرحلة المبكرة من المراهقة وفي المقابل كان التأثير الايجابي للنزاع والقائم على " الاستفادة من التجارب السابقة " في المرتبة الأولى من آثار النزاع في المرحلة المتأخرة من المراهقة.

وبناءاً على ما سبق أوصي بتطوير برنامج إرشادي لتوعية المراهقين في الكيفية التي يجب أن يواجهوا بها النزاع وكيفية حلّه، بالاضافة إلى دمج موضوع النزاع ضمن المساقات المختلفة وخاصة التربية الدينية.

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهميتها

مقدمة:

تشهد مرحلة المراهقة تغيرات في جميع الجوانب: الشخصية والجسمية والانفعالية والاجتماعية؛ التي يكون للمراهق فيها مُتطلبات وحاجات قد يقف المجتمع بتقاليده وعاداته ضد تحقيقها؛ مما يوقع المراهق في نزاع بين الرغبة في تحقيقها، وبين قيود المُجتمع وحدوده. وقد اعتبر إريكسون Erikson سعي المراهق لتأكيد أو تطوير الهوية الذاتية لديه هو مسبب النزاع في هذه المرحلة (Aldagate, Jones, Rose and Jeffery,2004). فيها يحاول إيجاد نوع من التوازن بين هويته السابقة مع الهوية الحالية ضمن هذه المرحلة التي يختبر فيها مواقف متعددة ويلتقي بالعديد من الأشخاص، لكن إحساس المراهق بعدم وضوح هويته قد يدفعه لأن يصبح من الجانحين حيث يختار الهوية السلبية بدلاً من أن يبقى بدون هوية. وحسب آراء مارسيا Marcia فإن هذه المرحلة تحديداً في بدايتها تتصف بنوع من الفوضى في الهوية الذاتية حيث يواجه المراهق العديد من المحن في محاولةٍ منه للاختيار بين عدة معتقدات وآراء. ومع تراكم الخبرات يصل المراهق إلى ما يسمى "سماح الهوية الذاتية" حيث يستطيع تجريب الأدوار المختلفة وفي الأغلب يكون قادراً على إتخاذ القرار النهائي في تبني دور ذا ملامح واضحة من القيم والاتجاهات والآراء، فيكتسب في النهاية هوية ناضجة. ولكن عدم وصول المراهق لهذه الهوية تجعله يستمر لفترة أطول في النزاع فيوّلد لديه قدراً كبيراً من الألم النفسي يجعله يواجه مشكلاته من دون تفحص دقيق ومناسب للبدائل المختلفة (عدس، 2005).

وأشار لفين Lewin إلى أن المراهق يكون محاصراً في منطقه تتداخل فيها القوى المؤثرة، تجعله منخرطاً في النزاع يؤدي به إلى التذبذب والحساسية الزائدة. فخلال مرحلة المراهقة تتكون لدى المراهق اتجاهات جديدة نحو نفسه ونحو الآخرين؛ لأنه أصبح يقابل أشخاصاً يتخطون حدود الأسرة فيحاول بكل قوته أن يحصل على استحسانهم وحبهم. فتظهر المشكلات الاجتماعية حيث تتجلى بوجود النزاع فهو يسعى للانتماء لجماعة معينة لكنه يتعرض للمواجهة مع محيط الأهل في إمكانية حصوله على الاستقلالية الكاملة التي يسعى للحصول عليها بسرعة (Santrock,1999). ففترة المراهقة تتميز بأهمية جماعة الرفاق التي يكون لها دور مؤثر في نمو المهارات الاجتماعية. فقيام المراهق بما هو صائب من وجهة نظر رفاقه؛ يضمن قبوله وربما الإعجاب به. أمّا إذا اخطأ فقد يتسبب ذلك في مُعارضته من أولئك الأكثر سلطة. ومن المهم معرفة أن عملية التفاعل

الاجتماعي عن طريق جماعة الرفاق تخلق جواً خصباً لظهور النزاعات، حيث إن تواصل المُراهق مع أقرانه بشكل دائم أو مُتكرر يؤدي إلى زيادة احتمالية ظهور تلك النزاعات. فكلما كان المُراهق أكثر احتكاكاً مع أقرانه تصبح عملية مواجهة النزاع أكثر صعوبة بسبب الشعور بالأمان بشكل كافٍ في علاقته معهم الذي يمكنه من التعبير الصادق في مواقف النزاع (Besag,2006) حيث تتميز فترة المراهقة بنوعية علاقات متقاربة تدفع كل طرف بإخبار الطرف الآخر كل شيء يحدث معه مع التعبير عن المشاعر، طبعاً مع إظهار الولاء حيث يتجلى بالمشاركة في النزاع حتى لو كان أحدهم ليس طرفاً أساسياً فيه وهنا يكمن التأثير السلبي للرفاق. مع امكانية كبيرة لحدوث النزاع بين هذه الأطراف نفسها حيث ينظر كل طرف بنوع من المساواة أو العدالة تجاه الآخر، وبما أن من صفات المراهق المنافسة إلا أنّ النوع السيء منها من الممكن أن يدفع أحد الأطراف للسيطرة أو إثبات أنه أفضل من الآخر فيتسبب هذا بحدوث النزاع (Berndt,2002) مع الإشارة إلى أن طبيعة العلاقة التي تربط المراهق مع رفاقه تحدد ظهور أشكال النزاع والتي قد تختلف من مراهق لآخر، فقد يظهر النزاع على شكل صراخ أو بكاء أو التزام الصمت. أشكال من الممكن أن تكون غير متوقعة من الطرف الآخر، وهذا من شأنه أن يفسر الأساليب المختلفة التي قد يستخدمها المراهق لمواجهة هذا النزاع؛ لتزداد هنا احتمالية أن يصبح أكثر حدة لسببين: الأول لأن حل النزاع من قِبل الأطراف لا تميل إلى حل القضية المسببة للنزاع فقط بل لحل تراكم الخلافات والمشاعر السابقة التي تم كبتها، والثاني العواطف التي تحرك سلوك النزاع والتي غالباً ما تجعل من حل النزاع أمراً صعباً (Rholes and Simpson,2004).

إن العديد من الدراسات الغربية التي بحثت في موضوع النزاع وتطوّره في أعمار مختلفة توصّلت إلى أن مضمون النزاع في مرحلة المراهقة يدور حول الأحكام والمعتقدات وما يجب أن يحدث وكيف (Turiel,2002). وقد يتمثل أيضاً بوجود التعارض في الأهداف والقرارات التي يجب اتخاذها، وفي طبيعة السلوك الذي يعتبر مرغوباً أو مناسباً من أحد الأطراف بينما يكون غير مرغوب أو غير مناسب من الطرف الآخر (Devito,1992) أو حتى لفت الأنظار من الممكن أن يكون سبباً بحدوث النزاع حيث غالباً ما يصاحب ذلك صيحات المحيطين "أضرب" "أضرب" فيجتمع العديد من المتفرجين، ومنهم من يخوض النزاع من دون سبب فقط لفرض السيطرة فيصبح معروفاً من قِبل الآخرين لدرجة أنه قد يقوم بتنظيم حدوث النزاع فيعرف الجميع بالضبط أين ومتى سيكون الشجار حيث ينتهي بإعلانه الفائز (Besag,2006). ولتحديد مضمون النزاع لا بد من الإشارة إلى أهمية الأخذ بوجهة النظر لكل طرف من الأطراف بالإضافة إلى الاستماع لشهادة ممن كانوا على مرأى أو مسمع لهذا النزاع، وهنا يجب أن يتنبّه الكبار ممن يقومون بالتدخل لإحتمالية

إنحياز الشهود لطرف دون أخر، وحتى الأطراف نفسها من الممكن أن تكون روايتهم للموضوع فيها شيء من عدم الوضوح أو غير الترابط المنطقي أو مثيرة للجدل الذي من الممكن أن لا يقود هذا إلى نتيجة محددة، ولكن يجب الاتفاق على أن يتم تجنب حدوث النزاع مرة أخرى، والعمل على مساعدة جميع الأطراف للتوصل إلى حل، مع إبعاد التأثير السلبي للأطراف المحيطة وهذا يتطلب الحكمة والرويّة بإصدار الأحكام وهذه من الصفات التي يجب أن يتمتع بها من يقوم بالتدخل للمساهمة بحل النزاع وليس تفاقمه (Briggs,1996).

هذا وتتميز الانفعالات في هذه المرحلة بالحدة إذ تجتاح المراهق ثورة من القلق والضيق. ويُشكل تكرار النزاع وعدم القدرة على حله عوامل تُساهم بإيقاع المراهق في حالات إحباط شديدة تشمل الاكتئاب، اليأس، الإنطواء، الحزن والألم النفسي (الهنداوي،2005). ومن الحقائق المعروفة أن مُعدلات الانحراف ترتفع ارتفاعاً شديداً خلال فترة المراهقة. وأن الانتحار يزداد انتشاره فيها، كما أن إدمان المُخدرات والخمور قد يبدأ عندها حيث يمكن اعتبارها جزءاً من الآثار التي قد يتركها النزاع على المراهق.

إنّ عدم قدرة المراهق على حل النزاع يُحتمل أنّ يولّد مشاعر سلبية يحاول المراهق التخلص منها. وعند الفشل في ذلك يتعرض إلى الإحباط وبالتالي إلى الاكتئاب الذي قد يواجهه بعدة وسائل منها: استخدام العنف، الانسحاب، النكوص واستخدام وسائل للتنفيس في حالات التوتر والاضطراب، كالتدخين ومنهم من يلجأ لتعاطي الكحول (مياسا،1997).

إن ردة الفعل الطبيعية على النزاع تتمثل بالطرق أو الأساليب التي يلجأ إليها المراهق لحله إما بصورة سلبية مثل الدفع بقوة والشتم وطرح الطرف الآخر أرضاً، أو بترك موقف النزاع وفرض وجهة النظر على الطرف الآخر بالقوة الجسدية أو بالتهديد واستخدام الاستهزاء أو الانتقاد. وفي المقابل قد يستخدم المراهق عدداً من الأساليب الإيجابية مثل تحديد السلوكيات التي تسببت بحدوث النزاع وعرض وجهة النظر بهدوء وبالتدريج بالإضافة إلى استخدام التوسط (Devito,1992). إلا أن من يلجأ لاستخدام هذا الأسلوب (التوسط) ممن هم أكبر سناً كالآباء أو حتى الأخوة والأقارب من الممكن أن يحرّض على استخدام العنف فما يكون من الطرف الآخر إلا الرد بالمثل فتتسع دائرة النزاع والتي قد تشمل عائلات بأكملها (Singer,2001). إن التفاوض والتسوية من خلال عقد الصفقات والتنازل من قبل الطرفين من أفضل الوسائل المستخدمة

للتخلص من النزاع بأقل خسائر ممكنة حتى يتم السيطرة عليه تحديداً عندما تكون آثاره مدمرة (Fisher and Ellis,1990).

وتجدر الإشارة إلى أن تحديد الأسلوب المُستخدم لحل النزاع يتأثر بالعديد من العوامل منها:

أولاً: العمر الزمني

فكلما تقدم العمر يُصبح الفرد أكثر إدراكاً لمضامين النزاع وبالتالي أقدر على تسويته أو إنهائه لامتلاكه قدراً أكبر من المهارات العقلية والاجتماعية. ففي بداية مرحلة المراهقة يكون المراهق قادراً على الاستدلال والاستنتاج والحكم على الأمور وحل المشكلات وتزداد لديه القدرة على فهم التعميمات والأفكار العامة، إلا أنه في نهايتها يطّرد لديه أنماط التفكير المجرد والمنطقي والابتكاري، ويستطيع حل المشكلات المعقدة، ويصبح قادراً على اتخاذ القرارات بحيث يتضمن ذلك الاستقلال في التفكير دون الرجوع كثيراً إلى الآخرين. أمّا من حيث النمو الاجتماعي فيتميز بداية بالميل إلى الزعامة مع وجود سمة النفور والتمرد والسخرية والتعصب والمنافسة والعناد وكثرة النقد؛ فقد يخوض المراهق نزاعاً من دون سبب أو لأتفه الأسباب. بالإضافة إلى وجود نوع من المسايرة والامتثال يحاول فيها المراهق بواسطة ذلك الانسجام مع المحيط الاجتماعي كالأقران، إلا أن ما يحدث في المراهقة المتأخرة هو زيادة المشاركة الاجتماعية التي تتميز بالأخذ والعطاء وزيادة الولاء والواقعية في فهم الآخرين والقدرة على التصرف باستقلالية في المواقف الاجتماعية المختلفة إلى حد ما تخلو من الانصياع للآخرين (Aldagate, et al.,2004).

ثانياً: أسلوب التنشئة الاجتماعية المُتبع في الأسرة

حيث أن استخدام الأسلوب المُتشدد القاسي يخلق حالات عنيفة من النزاعات؛ تؤدي إلى استخدام الأساليب المُتطرفة لحله، بينما الأسلوب الأكثر مرونة والذي يسمح بالانفتاح والتعبير تكون احتمالية حدوث النزاعات العنيفة أقل. مع الإشارة إلى أن نمو إحساس المراهق بالهوية الذاتية يعتمد على أسلوب الوالدين في التعامل معه والذي ينعكس هذا تباعاً على نوعية الأساليب المستخدمة لحل النزاع. فإذا استخدم الوالدان أسلوب النبذ في التعامل فمن الممكن أن يظهر هذا على المراهق بوجود الخجل أو العدوانية وغالباً ما ينقصه احترام النفس وتأكيد الذات في علاقاته الشخصية مع الآخرين.

أما أسلوب الحماية المفرطة فيُشعر المراهق بأنه لا حاجة له لتأكيد ذاته، وبالنسبة إلى أسلوب السيطرة المتطرفة يُشعره بعدم التشجيع لتنمية هذا التأكيد. وهو عند اختلاطه بأقرانه يجد

علاقاته معهم صعبة مما قد يدفعه إلى الانسحاب، وهكذا يصبح شديد الاعتماد والخجل والمسايرة تحت الضغط.

ومن ناحية أخرى فإن غياب السيطرة الوالدية إلى درجة الإغراق في التدليل يشجع على وجود التطرف، وذلك لأن المراهق كان يحصل على كل ما يطلبه مما يتيح له فرصة الاعتياد على فكرة مفادها " أن الناس الآخرين يجب أن يتكيفوا لمتطلباته " وهكذا يصبح محباً للسيطرة ومتقلب الأهواء. بالإضافة لأسلوب الوالدين لا يمكن إغفال الظروف المحيطة بالتنشئة الاجتماعية فغياب أحد الوالدين كالموت أو حدوث الانفصال من الممكن أن يجعل هذا المراهق أقل نضجاً وتكيفاً مع الآخرين عدا عن الآثار العاطفية السلبية التي من الممكن أن تدفع المراهق إلى الجنوح خاصاً إذا كانت طبيعة علاقة المراهق مع أحد الوالدين تتميز بأنها سلبية بعيدة عن التواصل (وولفولك، 2010).

ثالثاً: وجود نماذج يتأثر بها المراهق

تتمثل هذه النماذج في الوالدين والرفاق. ووفقاً لنظرية باندورا Baundura يمكن لأي تصرف اجتماعي أن يكتسب قيمة مُحفزة اعتماداً على تاريخ تعلم الفرد. فمن الواضح أن بعض السلوكيات تعمل كمحفزات لبعض الأنواع من الأنشطة ولكن ليس لأخرى. على سبيل المثال بعض أنواع تحفيز الرفاق التي تحثّ على استخدام العنف عند حدوث النزاع، تختلف بالتأكيد عن استجابة مجموعة الرفاق التي تستخدم أسلوب المُناقشة والتعاون للوصول إلى الحل (Engler,1991; Friedman and Schustach,1999) كذلك الأمر بالنسبة للوالدين لكن بما أنهما النواة الأولى لتعلم أنماط السلوك من المهم التنبّه لطبيعة ردة الفعل التي يظهرها الوالدان عند خوض المراهق لنزاع ابتداءا مع أخوته وصولاً إلى أقرانه، فإذا أظهرا ردة فعل كقطع المصروف من الممكن أن يردع هذا المراهق من الخوض في نزاع ما خوفاً من تعرضه للعقاب مرة أخرى أو خوفاً من تكوين اتجاهات سلبيةً من قِبل والديه، لتساهم هنا طبيعة العلاقة في تمكين المراهق على التعامل مع النزاع بعقلانية وبحكمة أكبر لكي لا يتفاقم (Hair, Jager and Garrett,2001).

رابعاً: النوع الاجتماعي

حيث تشير بعض الدراسات أن الإناث يملن إلى تجنب النزاع؛ باستخدام مهارات النقاش والتسوية والتفاوض ويعتمدن بشكل أساسي على مهارتهن اللغوية، من أبرزها استخدام الإهانة

والشائعات. أما الذكور فيميلون بشكل كبيرٍ لاستخدام العنف الجسدي واللجوء إلى المخاصمة بشكل أكبر من الإناث اللاتي يتّسمن باستخدام أسلوب العين بالعين. أيضاً يلجأ الذكور إلى أسلوب الغطرسة التي تتضمن الهجوم الكلامي مثل مناداة الشخص بلقب مهين أو استفزازه بمضايقة جسدية بسيطة كالدفع لتكون كفيلة بإحداث موجة من استخدام العنف الجسدي المتبادل من جميع الأطراف (Besag,2006).

خامساً: الوضع الاقتصادي

حيث يتفاوت الأفراد المُنتمون لمستويات اقتصادية مختلفة في أهدافهم واساليبهم المُستخدمة لحل النزاع مع الآخرين، حيث أن الأفراد من ذوي المستويات الاقتصادية الأعلى يميلون أكثر إلى أن يكونوا منفتحين واجتماعيين ومُتعاطفين وأكثر قدره على تقبل وجهة النظر الأخرى وفهمها، بالإضافة إلى استخدامهم أساليب ودودة وأكثر مباشرة وهذا قد لا يحدث مع أصحاب المستويات الاقتصادية المتدنية. (Hetherington and Parke,1993).

سادساً: ثقافة الكراهية

فتلك الثقافة تُشجع على رفض الآخر. فالمراهق يتفاعل سلباً وإيجاباً مع المُجتمع الذي ينشأ فيه وما يتمتع به من ثقافة، والمُجتمعات الإنسانية ليست واحدة فهناك مُجتمع مُحافظ مُستقر وآخر شبه مُحافظ وثالث مُتطور ومُتغير، وما يبيحه مجتمع للمراهق قد لا يبيحه مُجتمع آخر حيث من الممكن أن تُدرس أشكال النزاع من خلال فهم التركيب الاجتماعي للمجتمع وبالتالي جعل المشكلات أكثر تحديدا وتميزاً (الهنداوي، 2001).

طبعاً خصوصية كل ثقافة تُظهر ما يبرر أو يسبب النزاع اعتماداً على اختلاف الأفراد في أهدافهم. أيضاً من الممكن أن يظهر النزاع عند تعارض الثقافات كما في الولايات المتحدة الأمريكية التي تحتوي تنوعاً كبيراً في القيم وبالتالي تتعدد أشكال النزاع المتواجدة، إلا أن هناك نوعان من المجتمعات منها ما هو قائم على مبدأ الفردية والأخرى قائمة على مبدأ الجماعة. فالثقافة تفرض نوعاً من الخصوصية تميّز طريقة الفرد في التصرف وكيفية تفسير الأمور وكيفية تفاعل الأشخاص مع بعضهم البعض، فالدول القائمة على مبدأ التشاركية تحتوي على وجود مساندة فعلية وحقيقية بين المجموعات. أما في المجتمعات الفردية من الممكن أن تطالب كل جماعة أعضاءها بأمور تختلف من فرد لآخر (Turiel,2002).

هناك شبه إجماع على أهمية الدور الثقافي وما يبثه من قيم وهنا نشير إلى أن أغلب المجتمعات التي تتميز بقيم تعكس عدم الأنانية واللطف والكرم والجود غالباً ما تسعى أطرافها للتسويات (Hughes, Ginnett and Curphy,2006) وهذا ما تتميز به معظم المجتمعات العربية التي تهتم بإصلاح ذات البين القائم على مبدأ التوسط .

إن فهمنا للنزاع في إطار الخصائص السيكولوجية والاجتماعية والمعرفية للمراهق وفي إطار الخصائص الأيكلوجية خاصة الثقافية والزمن، يمكننا من تحديد المتغيرات التي تحدد أشكال ومضامين وأساليب حل النزاعات التي قد يلجأ إليها المراهق الأردني. ويساعدنا على فهم العديد من النتائج التي توصل إليها الباحثون في الأردن. فقد أكدت دراسة توصلت إليها سلامه (2007) أن أغلب مُعدلات الانحراف في المُجتمع الأردني هي في مرحلة المراهقة خصوصاً ممن تقع أعمارهم ما بين السادسة عشرة والثامنة عشرة، وقد أرجعت أسباب هذا الانحراف؛ إلى أسباب اقتصادية في الدرجة الأولى تليها الأسباب الاجتماعية.

وفي المقابل توصلت المجالي (2003) في دراسة قامت بها إلى أن أبرز المُشكلات التي يواجهها المراهقون هي مُشكلات اجتماعية تتعلق بعلاقاتهم مع الآخرين وبين أصدقائهم . كما أفادت دراسة قام بها أبو لباد (2005) أن النزاع من أهم الخصائص الاجتماعية التي يتميز بها المُراهق، وقد أوصى بضرورة إجراء دراسات حول هذا الموضوع باستخدام المنهج النوعي.

في ضوء ما تقدم تُشكل المراهقة بما تشهده من تغيرات؛ التربة الصالحة لتطوّر النزاع إلى أشكال حادة؛ تهدد السلم الاجتماعي. عدا أن المراهقين يعيشون في زمن يشهد تقلبات وحروباً ومآسي وتهديدات اقتصادية وسياسية، وإن التصدي لدراسة النزاع بين المراهقين يكتسب أهمية خاصة، باعتباره نتاجاً طبيعياً لخصائص البيئة الثقافية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية؛ وبناءاً على ما سبق تبلورت مشكلة الدراسة.

مشكلة الدراسة

مضامين النزاع وأشكاله والأساليب المقترحة لحله وتطورها بين المراهقين وآثار هذا النزاع في مرحلة المراهقة في الأردن.

أسئلة الدراسة

تهدف هذه الدراسة للإجابة عن الأسئلة التالية:

أولاً: ما هي مضامين النزاع بين المراهقين ذكوراً وإناثاً؟

ثانياً: ما هي أشكال النزاع بين المراهقين ذكوراً وإناثاً؟

ثالثاً: ما هي الأساليب التي يلجأ إليها المراهقون ذكوراً وإناثاً لحل النزاع؟

رابعاً: ما هي الآثار الناتجة عن وجود النزاع كما يراها المراهقون أنفسهم؟

أهمية الدراسة

تتمحور أهمية هذه الدراسة في جانبين: الأول نظري والآخر تطبيقي. فمن الناحية النظرية يعد النزاع مظهراً من مظاهر النمو الاجتماعي، والذي يؤثر بدوره في شخصية المراهق في المراحل النّمائية اللاحقة. ويكشف عن خصوصية أشكاله ومضامينه في إطارها الثقافي المحلي والإقليمي، أردنياً وعربياً، مما يثري الإطار النظري للنزاع بين المراهقين في تلك البيئة.

أما من الناحية التطبيقية فتتضح أهمية الدراسة من خلال المرحلة النّمائية التي تمثلها المراهقة، فهي مرحلة شديدة الحساسية وذات نقلة نوعية تتميز بوجود العلاقة المميزة مع الرفاق. وحيث أن أفضل مكان يتجمع فيه أكبر عدد ممكن من المراهقين هو المدرسة بالتالي فإن النتائج التي تم التوصل إليها تعطي الفرصة لذوي السلطة من معلمين وحتى آباء لفهم شخصية المراهقين في إطار العديد من المشكلات التي يواجهونها. إضافةً إلى إعطاء الفرصة للباحثين الاستفادة من النتائج التي سوف يتم التوصل إليها لبناء البرامج المناسبة لتلافي وجود النزاعات أو حلها بين المراهقين. وممن الممكن أن توفر هذه الدراسة قاعدة من البيانات تؤكد على ضرورة التعاون بين مختلف الجهات لتبني سياسات تربوية تجاه النزاع بحيث يتعلم المراهقون طرقا للتعامل مع النزاع بصورة إيجابية ولفت انتباههم للكيفية التي كانوا يتعاملون فيها مع النزاع كجزء من تقييم الذات، وهذا من شأنه أن يغيّر طريقة تفكيرهم تجاه هذا النزاع، ويساهم في تفسير وتقليل وجود العديد من المشكلات كحالات العنف في ما بينهم سواء داخل المدرسة أو خارجها.

مصطلحات الدراسة:

عرفت مصطلحات الدراسة اجرائياً على النحو التالي

المراهقة: Adolescence

المرحلة التي تمتد من 13 – 18 عاماً أي ما يمثل الصفوف من السابع إلى التوجيهي.

النزاع: Conflict

حدوث اختلاف أو عدم اتفاق بين الأطراف المتنازعة.

المضمون Content

المحتوى الذي حدث على أساسه النزاع.

الأشكال: Forms

الطريقة التي يعبر بها المراهقون عن النزاع أو ردة فعلهم الأولى تجاه هذا النزاع.

الآثار: Effects

مترتبات النزاع على المراهق والتي إما أن تكون ايجابية أو سلبية.

الأساليب :Methods

الطرق التي يستخدمها المراهق لحل النزاع.

الفصل الثاني

الخلفية النظرية والدراسات السابقة

تتضمن الخلفية النظرية للدراسة استعراض النظريات المفسرة للنزاع بين المراهقين، ثم التطرق لموضوع النزاع داخل الأسرة، والنزاع بين المراهقين (خارج نطاق الأسرة) ومضامينه وأشكاله وأساليب حله وآثاره. كما تتضمن الدراسات السابقة ذات العلاقة.

أولاً: النظريات المفسرة للنزاع

1- نظرية التعلق: Attachment Theory

تشير هذه النظرية إلى أن التعلق عملية نشطة تستمر طوال الحياة حيث تتجلى على شكل سلوكيات يظهرها الفرد تجاه الآخرين في أوقات الحاجة؛ ليكشف التعلق بشكل عام عن طبيعة العلاقة بين الأشخاص. ووفقاً لبولبي Bowlby المذكور في جلعاث وشيفر (2005) يمكن تفعيل هذا التعلق عند التعرض للتهديدات والمخاطر، ويعد شيئاً مهماً للوصول إلى الاستقرار العاطفي، وتكوين صورة إيجابيةٍ عن الذات، وإقامة علاقات متينة بشكل عام بين الأشخاص.

واعتبر بولبي أن وجود الفروق الفردية في التعلق بين الأفراد يرجع بشكل كبير إلى طبيعة التعلق الذي تلقاه الفرد من مقدمي الرعاية الأوائل وهم الوالدان، فهذا يحدد طبيعة استجابة الفرد مع الآخرين في أوقات الحاجة، وتعزيز الشعور بالأمن والتّرابط معهم Gillath and (Shaver,2005).

من جهة اخرى توصلت آنسورث Ainsworth إلى أن التعلق نوعان: الأول آمن والثاني غير آمن، وقد يأخذ عدة أشكال منها التعلق المضطرب التجنبي، والمضطرب المقاوم أو المانع. فذوو التعلق الآمن يكون لديهم حساسية للمشاعر تجاه الطرف الآخر، ولديهم عواطف آمنه وخصائص شخصية تتمثل في وجود تفاعل إيجابي مع الآخرين، وقدرة على التكيف عند حدوث نوع من الانفصال، أو الغياب؛ إذ لا يجعلهم هذا الموقف يقضون الوقت الطويل حزناً على الشخص الذي فارقوه. إلا أن الأشخاص الذين يتمتعون بتعلق غير آمن في علاقاتهم نتيجة صدمة نفسية، أو إهمال فهذا من شأنه أن يترك آثاراً نفسية سلبية طويلة المدى على الذات، مع وجود معاناة في إقامة العلاقات أو التعامل مع الآخرين.

أمّا من يتمتعون بتعلق يتميز بأنه مضطرب متجنب، هم في الأغلب ذوو علاقة مع أحد والديهم أو كلاهما فيها نوع من الرّفض والبعد أو الجفاء العاطفي. وهذا يخلق ألماً عاطفياً يجعل من الشخص مستقبلاً متجنباً، أو غير قادر للاستجابة لمن يحتاج للمساعدة، حتى لو كان هذا الشخص محباً له أو مقرباً منه.

وبالنسبة إلى أصحاب التعلق المضطرب المقاوم فهم شديدو الإنفعال وذوو معاناةٍ نفسية كبيرة تهيئهم ليكونوا ذوي شخصيات منحرفة ليس من السهل تهدئتهم، إضافة أنه ليس لديهم المرونة في شخصياتهم ليتكيفون مع اختلاف المواقف التي يواجهونها. وتوصلت الأبحاث إلى أن أصحاب هذا النوع من التعلق يظهرون قابلية للقيام بسلوكيات متهورة طائشة وغير متوقعة تجاه المشكلات والنزاعات التي قد يواجهونها، حيث تكشف عن وجود نوع من الكبت لديهم نتيجة عدم حصولهم على التعلق الآمن. وهذا النوع من التعلق يدل على أن الوالدين كانا غير منسجمين أو غير مستجيبين لتلبية حاجات الفرد منذ الطفولة.

إنّ الدّعم النفسي العاطفي هو الأساس الذي يخلق لدى الفرد صورته عن نفسه وعن الآخرين، وهذا الرأي أيدته العديد من الأبحاث؛ فهذا أدلر Adler يشير إلى أنّ ذاتية الفرد تتشكل كنتيجة للتفاعل الإيجابي مع وحدة الأسرة التي يتمكن الفرد بناءاً على أساسها المتين من إثبات هويته أمام الآخرين، ومن خلالها يتعلم قواعد السلوك الأخلاقي، وكيفية الانتماء والتعاون مع الآخرين بحيث يتمكن من أن يكّون فلسفة تفاؤلية حول الحياة بشكل عام، ويجعله يطّور مهاراته بشكل جيد، وأن يعّد المشكلات التي يواجهها تحدياً يستطيع التغلب عليه فلا يسمح للمشكلات أن تقضي عليه. لكن عدم تكوين صورة إيجابية عن الذات منذ البداية تجعل من الفرد شخصاً يسيء الظن في نفسه وفي الآخرين، يتمركز حول ذاته، وتزداد احتمالية أن يصبح من المضطربين عقلياً (Peluso, Peluso,White and Kern.,2004). وقد أشار إريكسون Erikson إلى أن مرحلة المراهقة يتحدد فيها مدى قوة أو حصانة الهوية التي تعكس الترابط الداخلي لدى الفرد نفسه، نتيجة نوع التعلق المبكر الذي تلقاه من مقدمي الرعاية الأوائل، والذي تظهر آثاره في مدى حساسية المراهق لحصوله أو وصوله إلى الاستقلال الذاتي، ويعبر عنها من خلال الأفكار والسلوكيات والكيفية التي يقيم على أساسها علاقات اجتماعية مع الآخرين (Brown and Wrigh,2001).

إن وجود الآباء كنماذج هو أساس هام للتعلق الآمن، لكن هذه النظرية تؤكد أن نماذج التعلق لا تتوقف عند الوالدين، بل يستمر ظهور نماذج آخرى في جميع مراحل الحياة؛ مثل نماذج الرفاق في مرحلة المراهقة، والشريك في الحياة الزوجية، والزملاء في نطاق العمل.

من الملاحظ أن هذه النظرية اهتمت بشكل كبير بالآثار التي يتركها نوع التعلق على الفرد، ليس فقط على نطاق طبيعة العلاقات بين الأفراد بل أيضاً على مستوى التكيف النفسي والاجتماعي، فينعكس ذلك على مفهوم الذات لديه، وعلى مزاجه وطبيعة الأساليب التي سوف يستخدمها في حياته. وهذا يفسر وجود الأنانية عند بعض الأفراد باعتبارها أحد نتائج التعلق غير الآمن حيث يركز فيها الفرد على احتياجاته فقط دون إدراك أو اعتبار لحاجات الآخرين، وعدم الرّأفة لحال المستضعفين، فيكتفي بأن يقول الفرد لنفسه: "أنني في مأمن". والتعلق غير الآمن يفسر لجوء بعض الأفراد إلى استخدام العدائية والتي قد تتحول إلى شماتة، أو الفرح بسوء المصير الذي آل إليه الآخرون، ويمكننا من معرفة احتمالية تدخل الفرد عندما يجد أن أحدا بحاجة للمساعدة، ومدى رغبته في التحالف مع الآخرين أو الاعتماد على الذات . إن هذا النوع من التعلق يساعد على تفسير وجود المشاعر والأفكار المتطرفة والرغبة بالانسحاب أو العزلة الاجتماعية وفقدان المتعة في العمل وربما في الحياة بشكل عام. آثار من شأنها أن تساعد ذوي السلطة من آباء ومعلمين على فهم وتفسير المشكلات والنزاعات التي تقع بين المراهقين سواء داخل أسوار المدرسة أو خارجها (Gillath and Shaver,2005).

2- النظرية المعرفية الإجتماعية: Social Cognitive Theory

طوّر هذه النظرية كل من ألبرت باندورا Bandura ولتر Walter (الريماوي،2003). وقد فسرت هذه النظرية السلوك على أساس العلاقة المتبادلة بين العوامل المعرفية الشخصية والسلوك والظروف المحيطة بالفرد. فتعلم السلوك هو نشاط لمعالجة المعلومات حيث إن المعلومة المتعلقة ببناء سلوك ما، وعلاقتها بالظروف المحيطة تتحول إلى صور رمزية تعمل كدليل للتصرفات. فقد يحدث التعلم بشكل ظاهر أو بشكل خفي، فالتعلم الظاهر يظهر على شكل سلوك قد يكون مصدراً للمعلومات والدافعية. أمّا التعلم الذي يحدث بشكل خفي فإنه ينطوي على مراقبة، أو سماع النموذج وهذا يوفر على الفرد خوض تجارب شخصية ذات نتائج سلبية (Shunk,2000).

ويعتبر التقليد المكون الحاسم في هذه النظرية. فالتقليد يتم بوجود الملاحظة التي تؤدي إلى اكتساب العديد من السلوكيات بسرعة وبساطة وليس بالضرورة أن يقود هذا إلى أداء أي "أنه قد ينطوي على تعلم بلا محاولات". وتعمل الملاحظة على معرفة أو توقع النتائج المحتملة لسلوك ما يقوم به الآخرون والذي من شأنه أن يقلل من عمليات المحاولة والخطأ عند تأدية السلوك. حيث تمر عملية الملاحظة في عدة مراحل تبدأ بالانتباه، حيث يتم تقليد نماذج دون آخرى اعتمادا على ما تتمتع به من مميزات وخصائص ذات تأثير قوي تدفع إلى الانتباه إليها وبالتالي تقليدها. ثم تأتي عملية الاحتفاظ إذ يتم تخزين السلوك على شكل مثيرات، أو رموز توجّه الأداء عند التعرض لسلوكٍ مشابه تمّ تعلمه سابقاً؛ لتأتي عملية الاستجابة للسلوك المتعلم الذي قد يتم تأديته اعتماداً على التدعيم المباشر الذي يتم الحصول عليه، فقد يستمع المراهق من لألفاظاً نابية من رفيقه فيعمل على تكرارها، وفي حال حصل على الثناء، أو المديح فإنه يعمد الى تكرارها، أما إذا عوقب فإنه سوف يتردد كثيرا قبل تكرارها. وفي حال الحصول على التدعيم البديل؛ فإن المُلاحِظ يتجنب القيام أو قول شيء ما لكي لا يتعرض لعقاب سبق أن تعرض له آخر.

أهتم باندورا بعملية التنشئة الاجتماعية التي تُنشئ بها المجتمعات أفرادها ليسلكوا أنواعاً من السلوك المقبول اجتماعياً، فكل الثقافات تعلم أعضاءها متى يكون استخدام العنف أو مساعدة الآخرين مقبولاً. ويعمل السياق الثقافي على تحديد الأدوار المتعلقة بالنوع الاجتماعي؛ "أي القيام بالسلوك المناسب للجنس". حيث تشكل ما يسمّى عملية التّدعيم الاجتماعي فيتأثر الفرد بنموذج ما مما يدفعه لملاحظته للحصول على استحسانه، فمثلاً عندما يجد الذكر أن استخدام العنف سوف يضمن له القبول من قِبل الآخرين فإنه سوف يقوم بذلك، مقارنة مع الأنثى التي يعتبر استخدامها للعنف غير مقبول لتلجأ في الأغلب لوسائل أخرى بعيدة عن العنف (كرين، 1992).

وفي نطاق آخر جاء روتر Rotter بوجهة نظر تشير إلى أن تفاعل الفرد مع البيئة يعمل على تغيير سلوكه، وأن انتباه الفرد لسلوك معين دون آخر هو وسيلة يكّون فيها توقعاً ما إذا كان هذا السلوك سيحقق له التعزيز أم لا، وبالتالي يكون الفرد هو نفسه المحرك الأساسي لتعلم السلوك بالإضافة لتراكم الخبرات.

ويرى روتر أن نظرية التعلم الاجتماعي ركزت على عددٍ من المبادئ هي:

أولاً: انخراط الفرد في سلوك معين يعود إلى حالته النفسية، التي غالباً ما تؤدي إلى نتائج سلبية أو إيجابية. ويعمل الفرد على القيام بهذا السلوك إذا مر بتجارب حصل من خلالها على التعزيز.

ثانياً: سعي الفرد للحصول على نتائج معينة. فقد يقوم شخص باستخدام العنف فقط ليحصل على انتباه الآخرين.

ثالثاً: تكوين الفرد للتوقعات والتي على أساسها يعمل على تكوين روابط اجتماعية متينة أو سطحية مع الآخرين.

ويضيف روتر أن نجاح الفرد في تعلم سلوك معين يعتمد بشكل كبير على ما أسماه " قوى الضبط أو السيطرة الداخلية " وإن تجنب الفرد لتعلم سلوك معين يعتمد على مدى مقاومته لتعلم ذلك السلوك. وفي هذا إشارة إلى أن الضغط الاجتماعي الذي قد يتعرض له الفرد من الممكن أن يقاومه إذا ما كان سلبياً، اعتماداً على مدى وجود السيطرة الذاتية لديه (Rotter,2008).

3- نظرية اللعبة: Game Theory

تقوم هذه النظرية في جوهرها على أسس رياضية تعتمد على الاحتمالات التي تقدمها الأطراف لتحقيق ما يرغبون به من أهداف ومصالح. ويرجع تاريخ هذه النظرية إلى سنة 1710 على يد الفيلسوف الألماني في الرياضة لابنتز Lebntz، ولكن أولى محاولات استخدامها في علم النفس كانت على يد مينتايز Mintize الذي أشار إلى أن هذه النظرية تعبر عن السلوك المحتمل للأطراف المتنازعة مع بعضها. هذا وقد حاول العديد من المهتمين بهذه النظرية الاستفادة منها بشكل خاص في دراسة النزاع ومنهم روبرت أومان Aumann وجيم شيلينج Schelling اللذان عملا للاستفادة من نظرية اللعبة في مجال العلوم الاجتماعية عن طريق فهم أنواع الأساليب التي قد يستخدمها الأفراد في حل النزاعات.

وعلى الرغم من أن كلاً من أومان الذي تناول هذه النظرية من زاوية الرياضيات، وشيلينج من زاوية الاقتصاد إلا أنهما تمكّنا من إعادة تصور هذه النظرية بتشكيل جديد يحلل طرق التفاعل بين البشر والتي قد تشمل مصالح مشتركة ومتضاربة. وشدد شيلينج على أن معظم مشاكل الأفراد ناتجة عن قرارات شخصية في مصالح قد تكون متضاربة، وهذا النوع من النزاع يكون سببه استخدام وسائل غير تعاونية.

إنّ الأسلوب القائم على التعاون من وجهة نظر شيلينج تتضمن اتفاقاً بين الأطراف كلها، أما الأسلوب غير التعاوني تنطوي على أفضليات يحاول كل فرد تحقيقها. ومن إحدى الأساليب التي يتم وصفها على أنها أساليب تعاونية التفاوض وهو الوصول إلى اتفاق تحقق فيه كل الأطراف نوعاً من التوازن (Aumanns and Schelling,2005).

بالمجمل هذه النظرية تساعد على فهم القرارات والأساليب التي يستخدمها الأفراد في مواقف النزاع. حيث تفترض أن الأطراف المتنازعة قادرة على وضع الأساليب للوصول إلى الأهداف المرجوة باتباع مجموعة من الإجراءات التي تساعد على توقع النتائج المحتملة لكل إجراء.

يعد اتخاذ القرار من المفاهيم الأساسية التي تركز عليها هذه النظرية، ويمثل المجتمع إطاراً عاماً يفرض قرارات محددة يجب على الأفراد الالتزام بها واتباعها. وقد تكون هذه القرارات نابعة من مجموعة من الأفراد مثل: الأسرة وجماعة الرفاق التي تفرض على أعضائها الالتزام بالقوانين الموضوعة، إضافة إلى قوانين يضعها الفرد لنفسه تحدد البدائل المحتملة لاستخدام أسلوب دون آخر. لكنّ القوانين المفروضة على الفرد تجبره على أن يختار أفضل البدائل للحصول على أقصى فائدة، أو تجنب أكبر خسائر ممكنة. مثلاً عندما يطلب يزن من صديقه يزيد كأساً من الماء ويرفض فإنه سيواجه عدة احتمالات منها الإقصاء عن ساحة اللعب أو متابعة اللعب. وبالتالي فإن يزيد أمام موقف يتحتم عليه اتخاذ القرار الذي يمكنه من تجنب أسوأ الاحتمالات فيعمل على إحضار كأس الماء، لكن بالطبع تختلف طبيعة القرار المتخَذ من فرد إلى آخر، ففي المثال السابق قد يرفض يزيد الانصياع للأوامر ويتقبل إقصاءه عن ساحة اللعب.
تشير هذه النظرية إلى مجموعة من الأساليب، أو الوسائل التي من الممكن أن يستخدمها الفرد عند اتخاذ القرار في سياق نزاع معين وهي :
(فوز– فوز) (فوز– خسارة) (خسارة– خسارة). في الأسلوب الأول يتضمن وصول جميع الأطراف إلى حل مرضٍ، أما الأسلوب الثاني فيتمثل سيطرة طرف على آخر، أما الأسلوب الثالث فينطوي على افتقاد السيطرة، وعدم تحقيق المصالح لأيٍّ من الأطراف. وهنا تجدر الإشارة إلى أن ما يحدد الأسلوب المستخدم في حل النزاع يتمثل في شرطين للوصول إلى السلوك العقلاني (الذي يعكس طريقة تفكير الفرد) وهما:

الأول: تحديد الهدف الذي يريد الفرد الوصول إليه.

الثاني: مراقبة كلّ المتغيرات التي تساعد على تحقيق هذا الهدف.

ومن المهم هنا معرفة أن الهدف الذي سوف يحققه الفرد كفيلٌ بالوصول إلى النتائج التي يريدها، وهذا يحكم سلوك الفرد بأن يتجه بمنحى معين.

أمّا السلوك غير العقلاني فيتمثل في عدم مقدرة الفرد على المضي قُدماً لتحقيق هدفه، أوالتّخلي عنه، وهنا من المهم جداً وجود شخص بمثابة مرشد يقنع هذا الفرد بجدوى هدفه، ويساعده في تحديد الأسلوب المناسب؛ لتحقيق ذلك الهدف. وفي المقابل أشارت هذه النظرية إلى أن تدخل طرف ثالث في النزاع من الممكن أن لا يساهم بتحديد الأساليب المناسبة؛ لأنها قد تكون مقبولة عند طرف دون آخر، وبالتالي عدم الوصول إلى نتيجة ما.

إضافة إلى ذلك فإن الشروط السابقة تساعد الفرد على عمل تقييم للأحداث السابقة التي مر بها، وكيف كان استخدامه للأساليب هل كانت مناسبة أم لا. وكيف أن المحاولة والخطأ تفيد الفرد في تعلم أفضل الأساليب المناسبة لحل النزاع (Morgenstern,2003) .

وتجدر الإشارة إلى أن العديد من الدراسات العصبية البيولوجية أوضحت استخدامها لنظرية اللعبة؛ لبحث أساس عملية اتخاذ القرار التي تعكس وظائف مناطق معينة من الدماغ، وكيف أن عملية التعلم من الخبرات السابقة خاصة السيئة منها تكّون مشاعر قوية سلبية قد تظهر على شكل سلوك ذي رد انفعالي سلبي، أو رد فعل سلبي كامن تظهر آثاره على جسد الشخص كتعرضه لحالة من الانهيار العصبي أو الاضطرابات في الأكل. وقد بدأت الدراسات الجينية بإلقاء الضّوء على إمكانية وجود أساس بيولوجي لعملية اتخاذ القرار، بمعنى أن ردة فعل معينة أو استخدام إستراتيجية لحل نزاع ما قد تصبح خصلة، أو طابع يتمتع بها جيل بأكمله يكون لها الأساس البيولوجي من أجيال سابقة اعتمدت بشكل كبير على أسلوب معين دون آخر (Lee,2008).

تعقيب

تشكل هذه النظريات الثلاث جزءاً من الإطار المرجعي للدراسة الحالية، ففي ضوء نظرية التعلق يمكن أن تفسر استخدام المراهق لبعض الأساليب غير المتوقعة، تحديداً السلبية منها مثل الانسحاب خصوصاً إذا كانت علاقة المراهق مع الطرف الآخر حميمة، ومعرفة ما هي الآثار التي من الممكن أن يتركها النزاع؛ إذ تعتبر طبيعة علاقة المراهق مع نماذج الرفاق، أو الوالدين مؤشراً على مدى وجود تلك الآثار إما بشكل سلبي أو إيجابي وتفسير مدى قدرة المراهق على مواجهتها أوالتغلب عليها. أما النظرية المعرفية الاجتماعية يمكن من خلالها تفسير لجوء المراهق لاستخدام العدوانية عند تعرضه لتجارب سيئةٍ من النزاع، أو وجود نماذج تأثر بها وتعلم من خلالها استخدام أسلوب دون آخر، حيث تتمحور هذه النماذج بشكل رئيسي حول الوالدين والرفاق. وبشكل خاص

من الممكن أن يكشف أسلوب التربية، أو التعامل المتبع من قِبل الوالدين عن أشكال النزاع المتواجدة لدى المراهقين، وأن يكشف عن مضامينه، فما قد يكون سبباً لنشوب النزاع لدى مراهق ما قد لا يكون كذلك بالنسبة لمراهق آخر. أما نظرية اللعبة فمن شأنها أن تساهم في فهم العوامل الشخصية للمراهق حول ما هي طبيعة النتائج التي يسعى المراهق الوصول إليها وبالتالي الكشف عن توجه تفكيره للنزاع: هل هو سلبي أو إيجابي؟ ومدى قدرة المراهق على تقييم استخدامه للأساليب هل كانت مناسبة أم لا؟.

ثانياً: النزاع داخل الأسرة Conflict In Family

إن وجود النزاع في الأسرة (خاصة بين الوالدين) يُعزز بشكل كبير وجود العديد من المشكلات الاجتماعية ومنها النزاع الاجتماعي بين المراهقين (Yasui &Dishion,2007). فالبيئة الاجتماعية التي تعبر عن نمط العلاقات بين الأفراد تعمل على ترسيخ القيم والمثل والتي تنعكس على تصرفات الفرد. لكن إن كان يسود في هذه العلاقات عدم المساواة ممزوجاً بالحرمان الاقتصادي من شأنه أن يعمل هذا على إفراز العداوة بين الأفراد. لكن على الأقل مع وجود نوع من الاتصال الفعال بينهم يعزز من قدرتهم على التغلب على ظروف الحياة ومشكلاتها. وبذا يكون الدعم الاجتماعي عاملاً أساسياً في أن يحدد نوع الاستجابة الاجتماعية أو التأثير لوجود استجابة ما دون غيرها عند مواجهة أي نزاع (Delamater, 2006).

وتشير العديد من الدراسات إلى أن مشكلات المراهقين هي جزئياً نتيجة لتوتر العلاقات بين الوالدين وأبنائهم المراهقين. هذا التوتر مع وجود العلاقة غير المستقرة، وعجز الوالِدَين عن امتلاك المهارات المناسبة للتعامل مع النزاع والتواصل الإيجابي في ما بينهم يدفع المراهق؛ إلى أن يهرب من المنزل أو أن يصبح أكثر ميلاً للتسرب من المدرسة عدا عن الاضطرابات النفسية وتدني احترام الذات وقد يصل الأمر إلى الانتحار. وبالنسبة للفتيات تحديداً قد يكون هذا الوضع سبباً

لقبولهن بالزواج المبكر (Montemayor,2009) ومن جانب آخر قد يحمل هذا النزاع في طياته وظيفة تنموية هامة قائمة على تقبل وجهات النظر المتعارضة، وتوفير الفرص لتعزيز التفاوض والتفكير المنطقي بحيث لا يصبح هذا النزاع مشكلة خلال هذه المرحلة (Allison,2000) إلا أن تطوّر هذه النزاعات بين الوالدين وصولاً إلى مرحلة الطلاق، هو أمر صعب بالنسبة للأبناء وخاصة للمراهقين منهم لأن هذا يشكل لديهم مصدراً آخر من الاضطرابات في حياتهم خاصة إن تم هذا الطلاق في بداية هذه المرحلة. فإجمالاً الطلاق يولّد النزاعات الداخلية التي تتذبذب ما بين الحب والغضب تجاه والديهم وإلقاء اللوم على أحدهما وغيرها من الآثار التي مع وجودها تعزز جنوح المراهق، واللجوء لتعاطي المخدرات، والكحول، والميل إلى النشاط غير الأخلاقي (Alexander,2007). هذه الآثار هي نفسها التي من الممكن أن يتركها لجوء الوالدين إلى الزواج من بعد طلاقهما فكلاهما يبحث عن بداية حياة جديدة، لكن بالنسبة للمراهق هو بحاجة لكي يستقل عن الأسرة المفككة والتي تعاني الأنانية، ليذهب هو الآخر ليحقق ما يريد مع رفاقه فقوة ضبط الأسرة هنا ودعمها اختلف بصورة كلية (Stright,2002).

إن إحدى التحديات بالنسبة إلى الوالدين سواء كانا منفصلين أم لا هو التكيف مع مطالب المراهقين في هذه المرحلة وتقبل ودعم احتياجات المراهق خلالها، وإدارتها بنجاح خاصة وأن حدوث النزاع في مرحلة المراهقة المبكرة قد يحدث بشكل يومي، حيث تكون معظم قضايا الخلاف على كمية المصروف وطريقة اللبس وغيرها من الأمور التي يعتبرها الوالدين سطحية إلا أنها بالنسبة للمراهق مهمة (السيد، 1998). وبما أن الوصول إلى الحكم الذاتي والاستقلالية لدى معظم المراهقين جزء أساسي من الإنتقال من مرحلة الطفولة إلى المراهقة، التي هي بعيدة عن التبعية في سعي المراهق إلى اتخاذ القرارات، ومع ردة الفعل التي يظهرها الأهل التي تقوم على أساس فرض القوانين وضرورة الالتزام بها؛ قد يدفع هذا المراهق إلى عدم اللجوء إليهم عند الشعور بالقلق جراء تورّطه مثلاً في نزاع مع آخر؛ لأن ذلك من وجهة نظر الأهل فيه إخلال بالقونين الوضعية يستحق عليها أشد العقاب والمحاسبة؛ لذا يلجأ إلى الصديق أو الرفيق للحصول على الدعم العاطفي فهو متأكد أنه لن تتم محاسبته عما سيفعل.

وصول المراهق للاستقلال بصورة سليمة يتم من خلال إعطائه الفرصة لتحمل المسؤوليات بشكل تدريجي واحترام خياراته، مع تقديم المشورة الحسنة ليصبح المراهق مستقلاً قادراً على اتخاذ قراراته المستقبلية بنفسه، لكن إن كان هذا الوضع عكس ذلك فقد يصبح تأثير الرفاق أكثر قوة من تأثير الوالدين على قراراته (Steinberg,1998). فأسلوب الوالدين للتعامل مع النزاع الممزوج بالصراخ واستخدام الشتائم وإلقاء اللوم من الأساليب التي تدفع المراهق لأن

يخوض أو يختبر العديد من المشكلات (Hair, Moore, Kaye, Day & Orthner,2009). وفي المقابل يعمل تعزيز الخصائص التي تظهر على المراهق خلال مرحلة المراهقة ومنها قدرته على التفكير المجرد، وفهم المقصود من الاستعارات، وما يتعلق بمواضيع في الفلسفة والأخلاق والدين والسياسة، وما تحتويها من أفكار ومصطلحات مجردة عدا عن القدرة على الوعي الذاتي لما يقوم به من تصرفات أو ما يصدر عنه من أقوال، كل ذلك يؤدي إلى زيادة قدرته في التعامل مع المشكلات التي قد يواجهها بطرق سليمة، لكن يجب التنبه إلى أن الاهتمام الذاتي قد يتم بصورة مبالغة فيها قد تدفع المراهق إلى الانشغال بالذات والاعتقاد بأنه محور اهتمام ومراقبة من قِبَل الآخرين. ومن جانب آخر تزداد القدرة لديه على فهم الشخصيات التي يتعامل معها من عدة جوانب، ويميل إلى الخوض في نقاشات، تتم بداية في نطاق الأسرة التي يجادل فيها المراهق والديه في الأمور التي لا يرضى عنها (وولفولك، 2010).

وبناءاً على ما سبق ذكره في ما يتعلق بنضج المراهق من الناحية المعرفية، فإن ذلك يجعله أكثر قدرة على فهم شخصيته. إلا أن عدم قدرته على التعامل بشكل سليم مع المواقف التي قد يتعرض لها سواء في الأسرة أو في غيرها يعرضه لتدني احترام الذات والشك في نفسه مما يخلق إشكالية بالنسبة إليه، وهنا أشار إريكسون Erikson أن الشعور المتماسك للهوية يكمن في الظروف الاجتماعية والنفسية التي يجب أن تكون بعيدة عن الالتزامات والقوانين المفرطة والتي تحد من اكتشاف المراهق لذاته، بل يجب أن يتم العكس من خلال إعطائه الفرصة لتبني عدة ادوار، فقد يكون القائد، أو صاحب الشعبية بين رفاقه، فلا يجب أن يبالغ الأهل في توجيه النقد له لكي لا يحدّ من بعض الصفات الإيجابية في شخصيته، وإعطائه الثقة عندما يتخذ قراراً ما (Steinberg,1998). وبذلك يصبح من متطلبات هذه المرحلة ليس على صعيد المراهق فقط بل يشمل الوالدين لتحديد السلوكيات والأساليب التي تحتاج إلى تعديل في كيفية تعاملهم مع بعضهم (Cox,2002).

وبالانتقال من علاقة المراهق بوالديه تأتي العلاقة مع الإخوة التي من الممكن أن تعزز أوتعطّل العلاقات الإيجابية أو الانسجام في ما بينهم، والذي من الممكن أن تبقى آثاره لفترات طويلة. إلا أنه يجب التأكيد على أن هذا النزاع من أكثر المشكلات شيوعاً واستمرارية حتى فترة البلوغ حيث أن أساس هذا النزاع هو التنافس في ما بينهم (Cupach, Canary, Vuchinich & Messman,2009).

إن العلاقات بين الإخوة تعمل على تنمية المهارات الحياتية الهامة. فالسلوك اليومي الإيجابي مع الإخوة؛ يعزز من قدرة المراهق على التفاعل مع الآخرين بشكل صحيح خاصة مع تنوع الأدوار التي سوف يأخذها الفرد في مراحل حياته المختلفة. وبطبيعة الحال فإن أي علاقة وحتى الوثيقة منها يتخللها حدوث نزاعات بين تلك الأطراف. وبما أن بداية هذا النزاع يحدث في الأسرة تأتي هنا أهمية الطرق التي يتبعها الوالدان للتعامل مع نزاع الأبناء حيث يجب إعطاء الفرصة لهم للتنفيس عن مشاعرهم وإتباع الوسائل الإيجابية للتحاور معهم، مما يساعد ذلك على تنمية المهارات الاجتماعية التي تُمَكِن المراهق من إدارة الغضب والنزاع عندما يواجهه خارج نطاق الأسرة (شيفر وميلمان، 1996). فالمساواة والإنصاف في التعامل مع الأبناء والتأكيد على ضرورة احترام بعضهم بعضا بغض النظر عما يحدث فيما بينهم من نزاعات مع البقاء على استخدام المناقشة الودّية وليس الهجوم اللفظي وحتى الجسدي، يتأثر بشكل كبير باستجابة الآباء عند حدوث النزاع في ما بينهم (أي ما بين الوالدين) عدا عن أنه يعزز وجود المشاعر غير السارة مثل الاكتئاب، بالإضافة إلى تأثيره على علاقات الإخوة في ما بينهم. تكون النتيجة أن يضعف الاتصال الإيجابي بين أفراد الأسرة ككل (Brody & Carlan,2002).

ومن داخل نطاق الأسرة إلى خارجها فإن المراهق يوّسع من علاقاته الاجتماعية التي يسعى فيها إلى تكوين روابط متعددة العلاقات مع الآخرين، فمنهم من يتخذه رفيقاً وأخر صديقاً أو قد تربطه علاقة عاطفية مع الجنس الآخر. لكن يجب التفريق بين نوعية العلاقات وكميتها فقد يزداد لدى المراهق في هذه المرحلة عدد الأشخاص الذين يكون على معرفة بهم لكن منها ما ينطوي على العلاقة السطحية كمجرد معرفة، ومنها ما تكون طبيعة العلاقة معه متقاربة ووطيدة Delamater, (2006).

ثالثاً: النزاع بين المراهقين (خارج الاسرة) Conflict between Adolescents

إن النزاع بين المراهقين بحكم التفاعل القائم بينهم وبين الآخرين والذي يحدث في المقام الأول مع الوالدين والإخوة ليتوسع إلى خارج نطاق الأسرة، يجعل من حدوث هذا النزاع في ما بينهم شيئاً عادياً (Card, Isaace, & Hodges,2002) فهو جزء من وجودهم الاجتماعي (Halverson & Tirmizi,2008). والمدرسة واحدة من المؤسسات الاجتماعية الرئيسية التي يمكن من خلالها رصد تصرفات المراهقين وعلاقاتهم مع بعضهم البعض. وبما أن المراهقين يقضون وقتاً طويلاً في المدرسة فإن احتمالية وجود النزاع في ما بينهم كبيرة (Umbreit,1991).

ويعتمد هذا على مدى حصول المراهق على تقبل الآخرين، والذي يعتبر ضرورة ملحّة لتمنعه من الانخراط في السلوك العدواني أو لأن يخوض النزاعات مع الآخرين. لكن مع عدم حصول المراهق على هذا التقبل من قبل رفاقه يجعله أكثر تعرضاً للغضب والحزن وخفض تقدير الذات، ويجعله يوجّه هذا الغضب نحو الآخرين، ويمكن الاستدلال على هذا بشكل واضح عندما يشترك هذا المراهق في نزاع مع مراهق آخر ويكون العنف الجسدي خياره الأول للتعامل مع هذا النزاع (Mayton,2009).

بشكل عام اتفق الأدب المتعلق بمرحلة المراهقة بأن هذه المرحلة تشهد زيادة في الوقت الذي يمضيه المراهق مع أقرانه من نفس الجنس ليتحول الأمر تدريجيا إلى الاهتمام بالجنس الآخر(Lingren,2007). والرفاق هم مجموعة من الأفراد الذين غالباً ما يترابطون مع بعضهم البعض من نفس العمر تجمعهم الأهداف والأفكار المشتركة. حيث تظهر علاقة المراهق مع غيره من المراهقين على عدة أشكال منها: الصداقة التي تصبح خلال مرحلة المراهقة أكثر أهمية فهي علاقة قائمة على الترابط، والتواصل، ووسيلة للإفصاح عن الذات مما يعتريها من هموم ومشاكل، والبوح بالأسرار التي قد لا يجرؤ المراهق الإفصاح عنها لوالديه (Hartup,1992). إن الصداقة تعتبر مصدراً لتنمية الفكر الذي أساسه إجراء الحوار والنقاش وتبادل وجهات النظر، مما يعرّض الأفكار للنقد الذي من شأنه أن يدفع المراهق؛ لتغيير وجهة نظره وتقبل وتفهم وجهات النظر الأخرى. الصداقة مثلها مثل العديد من العلاقات التي تحمل بعدين إما الإيجابي أو السلبي الذي قد يدفع تأثيره للضغط على المراهق لتجربة التدخين مثلاً ومن ثم الإدمان عليه Morris and Eisenberg,2002).

أما التفاعل بين الجنسين فتزداد أهميتهُ أيضاً خلال مرحلة المراهقة بناءاً على صفات مشتركة منها: الأنشطة المحبب القيام بها، وتقارب مستوى التحصيل الدراسي، والجاذبية الجسدية. والتعبير عن هذه العلاقة يظهر متأثرا بالتنشئة الاجتماعية التي يتشرب المراهق من خلالها الأساليب التي سيتخذها في علاقاته مع الآخرين، بحيث قد تظهر هذه العلاقة بشكل جدي يكون كلا الطرفين مقربين من بعضهما بشكل يتوافق على ما تم تربيتهما عليه، لكن أيضاً قد تكون مصدراً للغيرة والاعتداء فحب الشخص للفتاه بشكل مبالغ به؛ قد يعرضه للنزاع مع آخر إذا حاول احدهم التودد إليها أو قام بالتغزل فيها، وقد تحدث الغيرة بشكل غير مبرر خاصة إذا كانت تلك الفتاة لا تبادله نفس المشاعر. وقد يتخذ المراهق (سواء أنثى أم ذكر) من هذه العلاقة مصدراً للتسلية أو لتمضية وقت الفراغ لا أكثر، إلا أن الخطورة تكمن في أن تتعرض الفتاة للاعتداء الجسدي. إجمالا

المحافظة على هذه العلاقة العاطفية تأخذ استمرارية أكبر في المراهقة المتأخرة مقارنة بما يحدث في المراهقة المبكرة، لتتأثر أيضاً بما كانت عليه علاقة الوالدين مع بعضهما البعض، فوجود النزاع بينهما أو انفصالهما أو موت أحدهما قد يؤثر على قدرة المراهق مستقبلاً للصمود أمام المشكلات التي قد يواجهها مع الجنس الآخر أو الحفاظ على استمراريتها، وقد يلجأ لنفس الأساليب للتعامل أو لحل النزاع التي كان والداه يستخدمانها (Card, Isaace, & Hodges,2002).
بغض النظر عن طبيعة علاقة المراهق بالآخرين فإن الخضوع لضغط الرفاق وارد، لكن أسلوب الأسرة القائم على التوازن ما بين أساليب التنشئة الاجتماعية وتقديم الدعم العاطفي اللازم وتعزيز احترام الذات لديه، والقدرة على المناقشة الفعّالة، والإصغاء وليس الاستماع فقط، يُجنب المراهق الخضوع إلى ضغط الرفاق. عدا عن أساليب التنشئة فإن الظروف التي يواجهها المراهق جراء إنتقاله من مرحلة دراسية إلى أخرى قد تكون مصدراً لتعرضه للعديد من الضغوط التي قد تشكل مصدراً لظهور العديد من المشكلات الأخرى، فزيادة عدد المواد وزخمها المعرفي وعدم القدرة على استيعابها كفيل برجوع مستوى التحصيل لديه ومع عدم مراقبة الأهل لهذا التراجع قد يدفعه؛ للتعرض للنبذ من قِبَل الآخرين الذين هم أعلى منه تحصيلاً فتقل دافعيته للدراسة وهي إحدى المشكلات التي من الممكن أن يتعرض لها (Bourne, 1998; Eccles,2002).

من جانب آخر فإن المعلم يلعب دوراً هاماً في حياة المراهق خاصة أنه (المراهق) يقضي وقتاً طويلاً داخل المدرسة، فقد أثبت الأدب ذو العلاقة أنّ المعلم يلعب دوراً هاماً كالدور الذي تأخذه الاسرة في التنشئة الاجتماعية (Bowie,2007) وبشكل خاص في ما يتعلق بالنزاع فالمعلم بأسلوبه في التعامل الاجتماعي مع المراهق وكيفية تعاطيه مع مواقف النزاع التي تحدث بين المراهقين سواء التي تحدث داخل الصف أو خارجه، عدا عن أسلوب الضبط الصفي من العوامل الهامة التي تساعد في تفسير حدوث النزاع بين المراهقين (Cavell,2000).

مضامين (موضوعات) النزاع Content (Themes) Conflict

إنّ الاختلاف في الحقوق والواجبات هو المبدأ الأساسي الذي تقوم عليه اختلاف مضامين النزاع. وهذا الاختلاف قد يكون في عدة مجالات منها ما هو اجتماعي أو ديني أو جندري (West, Tjosvold, & Smith,2002). يحدث النزاع بين المراهقين على نطاق كبير أو صغير ويكون مضمونه الاختلاف على المعتقدات والقيم، أو نتيجة الاختلاف في الآراء حول موضوع ما يحدث النقاش حوله. كما يحدث النزاع بسبب تعارض الأهداف أو وجود

معارضة من قبل أحد الأطراف لتصرفات أو تعبيرات الطرف الآخر (Longaretti & Wilson,2006).

إنّ فكرة النزاع لدى الفرد القائمة على أن يكون الفوز حليفه دائماً تدفعه لأن يلجأ إلى استخدام أساليب قسرية مثل العنف، الذي غالباً ما يتمثل باللجوء إلى استخدام التهديدات الجسدية، والذي من تبعاته توسيع قضايا النزاع، فقد يكون محّور النزاع في البداية الحصول على سلطة ما لكن مع استخدام التهديد الجسدي يتحول النزاع إلى رد الاعتداء وقد يزداد مع ذلك عدد المتورطين في هذا النزاع (Delamater,2006).

بما أنّ الكثير من النزاعات تعتمد على نوعية العلاقة بين الأفراد، والخصائص الفردية لكل منهم، مثل امتلاك القوة أو السلطة على الآخرين لتفوقه عليهم مثلاً من حيث المال أو المكانة التي يحتلّها أو لمجرد وجود صلة أو معرفة بينهم وبين آخرين ممن يمتلكون القوة أو السلطة، قد يَتَكَون لدى أولئك الذين يعتبرون أنفسهم متفوقين على غيرهم لسبب من الأسباب نظرة خاصة للأمور تكون في أغلب الأحيان مغايرة تماماً عمن أقل منهم سلطة فيشكّل هذا مضموناً لحدوث النزاع بين تلك الأطراف. كما يمكن أن يكون النزاع بين الأفراد ممثلاً في الخصائص الشخصية للفرد مثل الكذب، وإجمالا يبدأ هذا النزاع على شكل التعبير اللفظي الصريح (أنت كاذب) وقد يتحمل الطرف الآخر هذا النقد أو الاتهام ويدافع عن نفسه بهدوء وقد يتقبله بحدية تجعله يشتاطُ غضباً ليخوض نزاعاً معه (Smith,2000). ومن ناحية أخرى فإن وجود الثقة بين الأفراد تمكنهم من الاعتماد على بعضهم البعض أما إنعدام الثقة تجعل الفرد يشعر بالعجز والتهديد والميل للإستجابات العدائية، وعندما يخون أحد الأفراد صديقه قد يحدث النزاع بينهما بسبب ذلك (Delamater,2006).

إنّ كلا من النزاع والتنافس مرتبطان مع بعضهما البعض فكلما وجد التنافس وجد النزاع، فقد يدفع التنافس بين شابين على رئاسة مجلس الطلبة أحدهما لأن يلصق تهمة بالآخر كفيلة بتنحيته عن هذا المنصب ليتحول هذا التنافس إلى نزاع شديد في ما بينهما. وأيضاً يحدث النزاع عند تعرض ممتلكات الفرد للاستخدام بطريقة سلبية (Smith,2009).

أمّا علاقات المراهق مع الجنس الآخر قد يكون مضمونه التضارب في الدور الاجتماعي، كمن يقوم على رعاية صديقاته وكأنهن أخواته، كفيلاً بنشوب النزاع بينه وبين آخر قد يحاول

استغلال إحداهن. وعدم حصول الفرد أو عدم شعوره بأنه يلاقي الاهتمام الكافي قد يدفعه لخوض النزاع سعياً للفت النظر إليه (Delamater,2006).
مضمون النزاع قد يشمل القضايا الأخلاقية كعدم وجود العدل أو التكافؤ بحيث يؤول الأمر لصالح طرف على حساب الطرف الآخر، أو عدم المساواة في المعاملة سواء على أساس الجنس أو الثقافة أو المظهر وغيرها من الأمور. ومما لا شك فيه أن القضايا الأخلاقية تنظمها الأسرة منذ البداية بحيث يعطيان الأبناء القواعد الأخلاقية لتنظيم السلوك. ويجب الإشارة هنا إلى أن الحكم على القضايا الأخلاقية من قِبل المراهقين يتأثر بردة فعل الوالدين، مثال ذلك عندما يعلمان بأن ابنهم المراهق قد خاض نزاعاً مع آخر من الجيران أو ضمن نطاق المدرسة وكانت ردة الفعل لديهما تتمثل بإلقاء اللوم عليه وتحميله المسؤولية الأكبر بما حدث، فإنه سوف يلجأ إلى اتخاذ ردة الفعل هذه (وهي إلقاء اللوم) مقياساً لما سوف يعبر عنه في المستقبل عندما يواجه النزاع مع الآخرين (Turiel, 2002).

إنّ المراهقين الذين يواجهون صعوبة في إقامة العلاقات الاجتماعية مع الأقران، أو الذين يتعرضون للنبذ أوالإيذاء من قبلهم قد يكون لقلة الكفاءة الاجتماعية لديهم التي تمنعهم من عدم القدرة على الانخراط بسهولة وبشكل إيجابي مع الآخرين، أو لديهم حساسية تجاه كلام وتصرفات الآخرين، فقد لا يتحملون المزاح أو لا يتقبلون دعابة أو نقد موجه إليهم بروح رياضية، وقد تمتد هذه الحساسية إلى عدم التقبل لتصرفات الآخرين غير المقصودة، مثال ذلك الدفع العنيف أو "الدفش" خلال اللعب والذي قد يكون سببا كافياً لنشوب النزاع. ومن الصفات الأخرى لمن لا يمتلكون الكفاءة الاجتماعية الميل للتدخل في شؤون الآخرين أو الثرثرة أو افتعال النزاعات أو اللجوء إلى الشتم والغش وغيرها من الصفات غير المحببة. لكن يجب التنبّه إلى أنه ليس كل من لا يمتلك الكفاءة الاجتماعية يتمتع بتلك الصفات السيئة، فقد يتعرض المراهق للنبذ بسبب موقفه الهادئ في أغلب الأوقات أو ممن يكونون غير مهتمين بتوسيع علاقاته الاجتماعية، أو ممن يتصفون بالخجل الزائد الذي قد يحدّ من قدرته على التواصل مع الآخرين. ليس فقط النبذ الذي قد يتعرض له بل أيضاً قد يصبح الواحد منهم ضحية سهلة للتنمر وافتعال النزاع معه فالفوز دائماً سيكون حليف الطرف الآخر (Welsh & Bierman,1998).

أشكال النزاع Forms of Conflict

إنّ العلاقة بين المراهق والآخرين تمثل عاملاً لظهور النزاع بشكل ما دون آخر، حيث أن الأهداف والحاجات بمختلف أنواعها تختلف لدى المراهق حسب طبيعة علاقته بالآخرين وبذا تكون ردة الفعل التي يظهرها تجاه النزاع مغايرة من موقف لآخر. كما أن طريقة تعامل الوالدين مع المراهق في كيفية مواجهة النزاع الذي قد يحدث بينه وبين إخوته، تسهم بشكل كبير في إكساب المراهق المهارات الاجتماعية المناسبة لحل أو مواجهة النزاع بطريقة مناسبة. فقد يعتمد المراهق تبني العدوان الجسدي كردة فعل لمواجهة النزاع وبذا تصبح لديه هذه الطريقة شكلاً أساسياً للنزاع بغض النظرعن اختلاف المواقف التي قد يواجهها لاحقا. وهنا يأتي الدور الأساسي الذي تقوم به الأسرة في التدخل أو منع الخلاف بالطريقة المناسبة بعيداً عن الاستخفاف وإطلاق الآراء السلبية تجاه المراهق كالقول بأنه مثيراً أو صانعاً للمتاعب، ليكون هذا كفيلاً بأن يبتعدا عن القضية الأساسية للنزاع والتي تتضمن فهم أسبابه وأيضاً فهم السبب الذي دفع المراهق لردة فعل دون أخرى تجاه هذا النزاع (Longaretti & Wilson,2006).

إن أشكال التفاعل الاجتماعي ومدى فعّالية الضبط فيه يساعد في الكشف عن طبيعة العلاقات بين الأفراد وبالتالي الكشف عن أشكال النزاع السائدة بينهم، فقد تتميز المجتمعات ذات العلاقات التعاونية بوجود النزاع على نطاق واسع بين أفرادها، بمعنى أنه إذا خاض أحد الأفراد النزاع مع آخر فقد يتدافع أفراد عائلتة أو أقربائه للاشتراك معه في هذا النزاع؛ مما يدفع هذا الشخص (الذي خاض النزاع) بأن يظهر شكل النزاع لديه بطلب النجدة من الآخرين لعدم قدرته على التعامل مع النزاع بمفرده، على الرغم من أن هذا النزاع من المحتمل أن حدث على أتفه الأسباب. ويجب الإشارة هنا إلى أن هذا الشكل من النزاع ليس حكراً على المجتمعات التعاونية فقد يظهر في المجتمعات التي تتميز بالفردية فقط كنوع من إظهار القوة وفرض السيطرة. كما وأن وجود التنافس غير الشريف وفرض السيطرة بين الأفراد يجعل النزاع يظهر على شكل من التمرد والثورة التي تعكس مقداراً كبيراً من الكبت والضغط نتيجة الإحساس بالظلم، كأن تكون أقلية من الأفراد يعانون التمييز ضدهم تجعلهم يواجهون ذلك بالثورة والتمرد والذي قد يكون في الأغلب باستخدام الاعتداء الجسدي. كما أنّ وجود الفردية والأنانية مع ضعف العلاقات بين الأفراد تساهم في إيجاد شكل النزاع بصورة ثورية. وهنا لا بد الإشارة إلى أن أشكال النزاع تختلف من مجتمع إلى آخر حسب التغير الذي يشهده هذا المجتمع. فمع وجود التفاوت الكبير بين أفراد المجتمع من حيث الطبقات الاقتصادية تجعل الأفراد من ذوي المستويات الاقتصادية المتدنية تلجأ للعنف أوالتهديد به للنجاح في الوصول إلى ما تريد. وفعلاً هذا ما يتحقق في أغلب الأوقات خصوصاً في المجتمعات الرأسمالية التي تسود فيها فكرة السيادة للأقوى (Marsella,2005). فقد أشارت بعض

البحوث إلى أن المجتمعات الأقل تصنيعاً حيث يعيش الناس في عائلات كبيرة ممتدة، تعزز لدى الأفراد تحمّل بعض المسؤوليات تجاه الآخرين كمن يقوم برعاية أخيه الصغير عندما يلعبان مع بعضهم بعضا، وهذا من شأنه أن يعزز وجود التعاطف لدى الفرد تجاه الآخرين خصوصاً ممن يحتاج إلى المساعدة. ولا بد لنا أن نشير إلى أن العلاقات الحميمية بين الأفراد والتي أساس تكوينها الأسرة بما تتنوع من أساليب في التنشئة الأسرية، تلعب دوراً بارزاً في ظهور أشكال من السلوك دون غيرها، فمثلاً المبالغة في استخدام السلطة يؤدي إلي تعزيز وجود الأنانية واللامبالاة والتجاهل لدى الفرد (عسكر والقنطار،2005).

أساليب حل النزاع Conflict Resolution Methods

إنّ الاختلافات في الشخصية ومع تأثيرات الأسرة والمعايير الثقافية تجعل الأفراد يختلفون في ما بينهم في استخدام نوع من الأساليب لحل النزاع دون غيرها (Halverson & Tirmizi,2008) عدا عن وجود الاتصال الفعّال بين الأفراد الذي يحقّز وجود التعاون في ما بينهم للتغلب على النزاع الذي من الممكن أنّ يحدث. فالتعاون قائم على أسلوب الحوار والمناقشة ووجود نوع من التآلف والمساعدة التي تحقّز الحفاظ على علاقات إيجابية مع الآخرين، وإيجاد حل مشترك بين الأطراف المتنازعة. فإذا شعر كل طرف من أطراف النزاع بفقدان شيء من أهدافه، يلجأ إلى استخدام هذا الأسلوب. والأهم مما سبق التعامل مع المصالح المتضاربة بأنها مشكلة يجب حلها لمنعها من التفاقم. ولا بد من الإشارة إلى أنّ الأطراف التي تتميز بعلاقة وطيدة في ما بينها ويكون أساسها الأخذ بوجهة النظر الأخرى ومراعاة مصالحها تلجأ إلى استخدام هذا الأسلوب (Cartright,2003) الذي يزيد من قابلية الأفراد للخوض في نقاشات فعّالة والتعبير عن آرائهم بصورة مباشرة ومناسبة لتؤدي في نهاية الأمر إلى الحصول على المنفعة المتبادلة وبالتالي حل النزاع (Tjosvold,2007). وعلى عكس التعاون يأتي التنافس الذي يكون فيه التواصل بين الأطراف المتنازعة ضعيفاً. فهذه الأطراف تسعى جاهدة لتحقيق أهدافها الذاتية. ليصاحب التنافس الشك في النوايا والذي قد يعبر عنه بأساليب سلبية منها ما يتضمن التهديد والإكراه والخداع والعداء (West, Jiosvold & Smith,2002).

إنّ قدرة المراهق على استخدام الأساليب الإيجابية تعتمد على وجود المهارات للتعامل مع النزاع بشكل فعّال وهذا أساسه التنشئة الاجتماعية الصحيحة. والتي مع اختلاف طُرقها يتفاوت الأفراد في قدرتهم على التواصل والنجاح في حل النزاعات ومدى القدرة على إقامة الصداقات والعلاقات

بشكل عام مع الآخرين (Longaretti,Wilson,2006). ومما لا شك فيه أنّ هذه المهارات يتعزز وجودها في نطاق الجو الأسري الدافئ الذي يحفز المراهق لاستخدام أساليب قائمة على التحاور مع الطرف الآخر. كما أن استخدام أسلوب دون آخر يعتمد على الوضع الاجتماعي للمراهق بين رفاقه. على سبيل المثال المراهقون الذين يتمتعون بشعبية كبيرة بين رفاقهم هم أكثر استخداماً لأسلوب التفاوض في ما بينهم وبين الآخرين من غير الرفاق، إلا أن هذا الأسلوب يتبدل بالعنف إذا كانت شعبية المراهق من رفاق السوء ليتباهى بإظهار السلطة أمامهم على الآخرين. ويتقاطع استخدام أسلوب دون آخر مع دور الثقافة، فالمجتمع الأمريكي مثلاً القائم على الفردية يسعى أفراده لتأكيد السلطة ويكون حل النزاع بالنسبة إليهم قائم على الفوز أو الخسارة. (Hair, Jager & Garrett,2001)

وكما أورد كلا من كونرلي وتريباثي (2004) واعتماداً على مستوى العلاقة والأهداف بين الأطراف المتنازعة أن كلا من جونسون وجونسون Johnson & Johnson صنّفا أساليب حل النزاع إلى:

أولاً: أسلوب الانسحاب

التي يتخلى معها الفرد عن أهدافه الشخصية وعلاقاته بحيث يؤدي إلى تجنبه للنزاع قدر الإمكان، ليتضمن هذا الانسحاب تجنب التدخل بين الآخرين عندما يحدث النزاع بينهم، حتى وأن كانت تلك الأطراف أو أحدها على صلة به فإنه يبادر بالانسحاب غير مكترث بما قد يحصل.

ثانياً: أسلوب الإجبار

من خلالها يسعى الفرد إلى تحقيق أهدافه بغض النظر عما يسعى إليه الآخرين غير مبالٍ بطبيعة العلاقة بينه وبينهم. ويعتبر النزاع قائم على فكرة إما الفوز أو الخسارة والفوز لدى أصحاب هذا الأسلوب يجب أن يكون لصالحهم.

ثالثاً: أسلوب التساهل

يستخدمها من يسعى للحفاظ على درجات عالية من العلاقة بينه وبين الآخرين. ومن وجهة نظر جونسون وجونسون يتنازل الفرد عن أهدافه الخاصة للحفاظ على القبول والحب والاستحسان.

رابعاً: أسلوب المواجهة الإيجابية

بها يواجه الفرد الطرف الآخر بما أقدم عليه من أقوال أو أفعال أدت إلى تفاقم النزاع بشكل سيء في ما بينهما، محاولة منه أنّ يتم احتواء هذا النزاع للمحافظة على العلاقة التي تربط بينهما (Conerly & Tripathi,2004).

من جانب آخر أشار ديفيتو Devito (1992) إلى عدد آخر من الأساليب التي من الممكن أنّ يلجأ إليها الفرد لحل النزاع نذكر منها التجنب واللوم وكتم الصوت والتصغير.

الأسلوب الأول: التجنب

عبّر عنه ديفيتو بشكل مرادف لأسلوب الانسحاب التي تحدث عنها كلا من جونسون وجونسون والتي تتضمن عدم التعامل مع النزاع كأن شيئاً لم يكن، أو العمل على تغيير الموضوع، ويشير ديفيتو إلى أن مستخدمي هذا الأسلوب يعتبرون النزاع أحادي الطرف بالرغم من أنه قد يحدث بين شخصين أو أكثر إلا أن المراهق بإتباع هذا الأسلوب يلغي فيها الفرد وجود الطرف الآخر وأهميته.

الأسلوب الثاني: إلقاء اللوم على الآخرين

هي نوع آخر من التجنب للتعامل مع النزاع حيث يتحمل الطرف الآخر المسؤولية بدلا من أنّ يقوم هذا الشخص بالتعامل مع النزاع بنفسه، لكن يجب التنويه هنا إلى أنّ مستخدمي هذا الأسلوب هم غالباً ممن يتميزون بوجود نوع من التواصل المستمر أو المتكرر في ما بينهم، إلا انّ تكرار استخدام هذا الأسلوب يكون مدعاة لوجود شرخ يحدّ من استمرار هذه العلاقة مستقبلاً.

الأسلوب الثالث: كتم الصوت

الهدف من هذا الأسلوب لفت انتباه الطرف الآخر الذي في الأغلب تكون ردة فعله الصمت، مثال ذلك: قد يخوض أحمد نزاعاً مع علاء قد يصل حد اللجوء إلى الضرب ولعدم قدرة علاء التغلب على أحمد قد يتظاهر بالصراخ عالياً جراء تعرضه لإصابة بالغة مفتعلة، وقد يستدعي ذلك من أحمد التوقف عن الضرب أو حتى الهروب خوفاً من تعرضه للمساءلة، وبذا يصبح هذا الأسلوب فعال حقق فيه الطرف الأضعف الفوز لصالحه. ومن جانب آخر قد يؤدي شعور الفرد بالقهر والهزيمة إلى الانفعال بشكل حقيقي يشعر فيه الفرد بضيق التنفس أوحتى الإغماء من شدة الخوف، وهذا قد يؤدي إلى وجود نفس ردة الفعل التي قد أظهرها أحمد وهي الصمت أو الهرب.

الأسلوب الرابع: التحقير

مفاده التقليل من حجم النزاع ومترتباته من خلال السخرية أو الدعابة التي تكون في الأغلب سلبية يكون الهدف منها تعريض الطرف الآخر للسخرية قد تجعل من المحيطين يضحكون استهزاءاً به؛ ليؤدي هذا إلى تفاقم حدة النزاع مع نفس الشخص مطلق الدعابة أو قد يشمل خلق نزاع آخر مع من ضحك عليه مقهّقهاً. وفي المقابل من الممكن أن تكون نتائج استخدام الدعابة مثمرة يكون الهدف منها التخفيف من حدة النزاع والتوتر الناتج عنه (Devito,1992).

إنّ استخدام الأسلوب المناسب يتمثل في تحديد الأهداف والقرارات التي تنعكس على آثار النزاع إما بوجوده بشكل إيجابي أو سلبي. ومن الأساليب التي ينطوي على استخدامها الآثار السلبية استخدام القوة أو الترهيب أو حتى اللجوء إلى الاستسلام أو التنازل الذي يعيق الوصول إلى نتائج إيجابية لكل طرف من أطراف النزاع (Beane,2002).

ما تم ذكره سابقا يشير إلى عدد من الأساليب التي من الممكن أن يلجأ إليها المراهق لحل النزاع. وبغض النظر عن أنواعها فإن شخصية المراهق وظروف النزاع هي من تحدد نوع الاسلوب الامثل لحل هذا النزاع.

آثار النزاع Effects of the Conflict

يمكن تصنيف ما يتركه النزاع من آثار إلى فئتين: آثار إيجابية وآثار سلبية.

أولاً: الآثار الإيجابية The Positive Effects

إنّ مواقف النزاع تحثّ المراهق على أن يقوم بمراجعة تلك المواقف من حيث الأسلوب الذي تعامل معه لحل هذا النزاع مع الطرف الآخر، وهذا كفيل لأن يقوّم الفرد نفسه لتصحيح ما اقترفه من أخطاء لتفاديها عند تعرضه للنزاع مع أطراف أخرى مستقبلاً. هذا وقد يعمل النزاع على تغير نمط العلاقة بين الأفراد فقد تزداد قوة أو قد يقوم موقف النزاع بإشعال نزاعات أخرى قد تؤدي في نهاية الأمر إلى إنهاء العلاقة. وقد تعمل النزاعات على اكتساب معلومات جديدة في كيفية التعامل معها مع تغير ظروفها. كما وتوفر الفرصة لدى الأفراد لقياس قوتهم في التعامل مع مواقف النزاع المعقدة (Devito,1992).

كما أنّ قدرة الفرد على الإصغاء لما يقوله الآخرون من الآثار الإيجابية التي يولدها النزاع إذا ما خاضه مع أفراد تحكمه بهم العلاقة الوطيدة. فحرص الفرد على الإبقاء على هذه العلاقة الوطيدة تجعله يتدرب لأن يكون قادراً على الإصغاء للطرف الآخر وليس الاكتفاء بالاستماع لما يقول. ليتحول هذا الأثر الإيجابي للنزاع إلى مهارة يوظفها الفرد مستقبلاً مع آخرين بغض النظرعن طبيعة العلاقة في ما بينهم. وطبعاً هذه المهارة تبدأ بالأساس من محيط الأسرة والتي يجب أن تتيح الفرصة للمراهق للتعبير عما يريد إيصاله من وجهات نظر. والحد من الاستجابات النمطية للتعامل مع النزاع بينهم وبين المراهق من حيث إلقاء اللوم عليه دائماً أو التعامل معه بطريقة تعبر عن الاستخفاف بوجهة نظره أو إطلاق الشتائم التي من شأنها أن تقطع طرق التواصل فيما بينهم لاحقاً (Davidson & Wood,2004).

إجمالاً قدرة الفرد على التحاور والاتصال مع الآخرين يمثل صمام الأمان الذي يجنبه خوض النزاع معهم. وبالتالي فإن وجود العلاقات الإيجابية بين الأفراد بشكل عام يجعلهم أكثر قدرة على التغلب بشكل إيجابي على النزاع، والذي تظهر آثاره من خلال شعورهم بالتعاطف الذي يمكّن الفرد من فهم وضع الآخرين والشعور بهم ومحاولة فهم دوافعهم وبذلك يتعامل الفرد مع النزاع ليس فقط من وجهة نظره بل أيضاً من خلال تفهم وجهات نظر الآخرين، وهذا يساعد الأطراف للوصول إلى جزء من التواصل في ما بينها. أيضاً تعاطف الفرد مع الآخرين يجعله يقوم بالتدخل الفعال والإيجابي تجاههم، مثال ذلك إذا وجد محمد أن أحد أصدقائه قد تورط في نزاع مع آخر فانه سيقوم بالتدخل في ما بينهم بشكل إيجابي غير متحيز لطرف دون آخر، فإن كان صديقه على خطأ يحاول أن يوصل له الفكرة الصحيحة بطريقة لائقة، وإن كان الحق معه يدافع عنه من دون انفعال. وهذا يكون له أيضاً الأثر الإيجابي بأن يكون هذا النزاع مدعاة لأن يوثق العلاقة بين الأفراد وإيجاد الألفة في ما بينهم وقد يكون سبباً لأن يتخذ من هذا الطرف الذي كان على نزاع معه صديقاً مقرباً منه، وبذلك يكون مصدراً للتأثير من دون استخدام القوة لتغيير السلوك واقتراح قائم على التعاون لحل النزاع في ما بينهم وبين الآخرين (Vecchi,2009).

ثانياً: الآثار السلبية للنزاع The Negative Efficts

من المحتمل أن يترك النزاع بين المراهق وأقرانه أوبين الراشدين من ذوي العلاقة: أفراد الأسرة (الأب والأم والأخوة)، وأفراد العائلة الممتدة أو بين الرفاق في المدرسة عدا عن النزاع مع المعلمين، آثاراً سلبية تتمثل في الآثار الانفعالية عدا عن اختلال الكفاية الشخصية والاجتماعية للمراهق.

إنّ الأفراد الذين تحكمهم علاقة قائمة على التسامح والتعاون هم أكثر ميلاً إلى حل النزاع بعيداً عن الوسائل العنيفة، وهم أكثر قدرة على مراعاة احتياجات بعضهم بعضا وبالتالي هم أكثر ميلاً للتفاوض والتوسط. إن الصفح الذي يعبر عن قدرة الفرد على العفو لما قام به شخص آخر تجعل الفرد يتخلى عن غضبه واستيائه والانتقام والكراهية وغيرها من المشاعر السلبية التي تعتبر من آثار النزاع السلبية (Mayton,2009). كما تتمثل الآثار السلبية بأن تجعل الفرد منغلقاً على نفسه فيلجأ إلى اختصار علاقاته مع الآخرين فلا يتعامل مع أحد إلا نادراً، وبذا يصبح منعزلا عن الآخرين والذي قد يكون وسيلة بالنسبة إليه لتجنب تعرضه للنزاع معهم. إلا أنّ ذلك قد يجعله ضحية لاستهدافه في افتعال النزاع معه فقط للتسلية خاصة إن لم يكن قادراً على الدفاع عن نفسه فيصبح فريسة سهلة للتعرض للأذى. هذا وان عدم مقدرة الفرد على التواصل مع الآخرين يعمل على التقليل من فرص التعاطف لديه ويعزز وجود اللامبالاة لديه فلا يأبه لما يحصل من حوله (Devito,1992).

الخصومة والتنمر تعتبر أيضاً من الآثار السلبية. فالخصومة تتمثل كشكل من العدوان الاجتماعي الذي يتضمن قطع التواصل مع الطرف الآخر وفي الحقيقة أن معظم الأصدقاء عند حدوث الخصومة بينهم لا تستمر لفترات طويلة مقارنة مع الأشخاص الذين لا تتميز العلاقة فيما بينهم بنوع من التآلف. ليس بالضرورة أن يتم التعبير عن الخصومة بقطع التواصل بل قد يعبر عنه بتوجيه الهجوم اللفظي غير المباشر والمباشر كتوجيه السخرية أو النعت بألفاظ جارحة قد يتطور هذا الهجوم اللفظي إلى جسدي. إجمالاً الفتيات أكثر تعرضاً للخصومة من الذكور. وتجدر الإشارة هنا إلى أن الخصومة من الممكن أن يتم اعتبارها كأحد الأساليب لحل النزاع (Besag,2006).

أما التنمر فهو ما يتعرض إليه الطرف الأضعف في النزاع. فعندما يكون أحد الأطراف غير قادر على التعامل مع النزاع بشكل يضمن الدفاع عن نفسه، يكون هذا سبباً كافياً للطرف الآخر (الأقوى) لكي يجعل منه وسيلة للتسلية من خلال ملاحقته التي تتضمن النعت بألفاظ مهينة مثل قول: "يا بنوته" لعدم قدرته على الدفاع عن نفسه، وغالباً ما يتم التنمر على مرأى ومسمع من الآخرين فيتوسع نطاق التنمر ضده لأنه بكل بساطة لم يستطع كبح الأمر منذ البداية (Beane, 2000).

إنّ العواطف السلبية التي من الممكن أن يشعر بها المراهق جراء حدوث النزاع وتكراره متعددة منها: الاكتئاب والقلق والغضب التي يمكن اعتبارها من الآثار البارزة التي يتركها النزاع،

فالاكتئاب هو شعور المراهق بالحزن وبأنه وحيد وميؤوس منه يصاحب ذلك صعوبة في النوم والرغبة في البكاء. أما الشعور بالقلق قد يتمثل بسرعة الانفعال والشعور بالضيق وتقلب المزاج ومن أعراض الشعور بالضيق سرعة نبضات القلب والتّعرق إضافة إلى ارتعاش اليدين. وغالبية الأشخاص الذين يشعرون بالقلق هم إجمالا يشعرون بالاكتئاب والذي قد يؤدي إلى اضطراب في القدرة الإدراكية لديهم، كأن يظن أحدهم بأن جميع الأشخاص من حوله يحيكون المكائد ضده، فيشعر بأن كل من حوله هم أعداء له. إجمالاً الإناث أكثر تعرضاً لتلك المشاعر السلبية من الذكور وفي المقابل هنّ أكثر ميلاً للحديث عن مشاعرهن للآخرين عكس الذكر الذي يفضل الاحتفاظ بمشاعره لنفسه. يُذكر أنّ المشاعر السلبية قد تقترن بتناول المخدرات وشرب الخمر والتدخين والانخراط في السلوك المعادي للمجتمع وغيرها من المشكلات (Delamater,2006). وقد توصلت دراسة قامت بها راميرث (1992) إلى أن الارتباط بين النزاع ومستويات الاكتئاب لدى المراهقين يتم بصورة مرتفعة مع وجود رفقاء السوء (Ramerth,1992). وبالإضافة إلى ارتباط النزاع مع الاكتئاب فهناك أيضاً ارتباط وثيق مع الإحباط الذي إن اشتد يصبح الفرد ميالا إلى الانسحاب من مواقف النزاع، ويصبح أضعف في مواجهة مشكلات حياته التي يتعزز ظهورها مع عدم القدرة على التعامل مع النزاع بشكل سليم (العناني، 2005) وهذا قد يفسر تعدد المشكلات خلال مرحلة المراهقة.

الدراسات السابقة

نعرض في ما يلي ما توفر من دراسات ذات علاقة حيث تم ترتيبها تبعاً لمتغيرات الدراسة: مضامين، أشكال، أساليب حل النزاع وتطورها وآثاره.

قام لارسن (1995) Laursen بدراسة هدفت إلى معرفة مضمون النزاع، وطبيعة التفاعل الاجتماعي في علاقات المراهقين المختلفة، حيث تم استخدام أسلوب المقابلة القائمة على طرح الأسئلة التي تمّ تطويرها من مقياسين: الأول لبرنز وفوستر وكنت وأوليري Prinz, Foster, Kent, & Oleary,(1979)، والثاني لروبن وفوستر(1984) Robin & Foster طبقت على عينة مكونة من (319) فرداً؛ موزعين إلى (141) ذكراً و(178) أنثى تراوحت أعمارهم ما بين الخامسة عشرة إلى الثامنة عشرة.

وكانت أهم النتائج التي تمَّ التوصل إليها هي أن المراهق يخوض النزاع ضمن علاقات مختلفة. فمنها العلاقة مع الوالدين والرفاق والأصدقاء، والعلاقة مع الجنس الآخر، إضافة إلى الأخوة. حيث كان مضمون (موضوع) النزاع مع الوالدين يحدث للحصول على الاستقلالية، وما

يتعلق بالمدرسة، مثل: العلامات الدراسية، وأداء الواجبات المدرسية، عدا عن كمية المصروف وطريقة إنفاقه. وإجمالاً فإن حدوث النزاع مع الأمهات كان أكثر تكراراً منه مع الآباء. أما النزاع مع الأصدقاء فكان يحدث بسبب عدم مشاركة الطرف الآخر المشاكل الشخصية أو إهماله. أما مع الجنس الآخر فكان النزاع يحدث بسبب سلوك المراهق أثناء اللقاء وإظهار التقارب والتعبير عنه. أما النزاع مع الرفاق ذوي العلاقة غير المتقاربة، فكان مضمون النزاع يحدث حول الأفكار، أو الآراء، والمضايقة والنقد بشكل عدائي، واطلاق التعليقات الجارحة. أما النزاع مع الأخوة فكان يحدث بسبب استخدام الهاتف والتلفاز. وأشارت الدراسة في النهاية إلى أن النزاع عنصر أساسي في العلاقات الحميمية التي يتصف أفرادها بالأهداف والسلوكيات المتشابهة لتلك العلاقة المتبادلة، حيث كانت نسبة حدوث النزاع80% بغض النظر عن طبيعة هذه العلاقة.

أجرى كل من كوشال كوانتس Kaushal and Kwantes (2006) دراسة هدفت إلى البحث في أثر اختلاف نوع الثقافة في اسلوب حل النزاع المتبع بين أفرادها، حيث تم استخدام نسخة معدلة من مقياس ستيرنبيرج ودوبسوم Sternberg and Dobsom (1987) لتحديد الأساليب المستخدمة من قبل العينة. أما نوع الثقافة فتم تحديدها من خلال الإجابة على اثنين وثلاثين فقرة يتم الإجابة عليها على طريقة (ليكرت)، وتم تطبيق الدراسة في كندا على عينة مكونة من (86) أنثى و(23) ذكراً، وكانت نتائج الدراسة تشير إلى أن الثقافة ذات النوع التعاوني كان أفرادها أكثر ميلاً لاستخدام الأساليب القائمة على التعاون، والميل إلى مساعدة الآخرين، أما الثقافة ذات الطابع الفردي فكان أفرادها أكثر ميلاً للتجنب.

أما الدراسة التي قام بها لافولد Lovald (2008) للكشف عن مدى استخدام المراهقين للأساليب العدوانية وأخرى أساليب العزو Affiliative Strategies لدى المراهقين ضمن علاقاتهم مع الأصدقاء من الجنس الآخر والأصدقاء من نفس الجنس فقد تم اعتماد مقياس للتعبير عن هذه الأساليب حيث كانت الإجابة عليه قائمة على طريقة ليكارت Likart، إذ تم تطبيق الدراسة على عينة مكونة من (60) أنثى و(36) ذكراً أعمارهم بين الخامسة عشرة إلى الثامنة عشر، وكانت أهم النتائج التي تم التوصل إليها:

أن الإناث أقل استخداماً للأساليب العدوانية ضمن العلاقة مع الأصدقاء (من نفس الجنس)، لكن النتيجة اختلفت ضمن العلاقة مع الجنس الآخر، حيث لجأن إلى الأساليب العدوانية وأكثرها الإغاظة اللفظية، إلا أن الذكور كانوا أكثر ميلاً لاستخدام أساليب العزو ضمن العلاقة مع الجنس الآخر. وتجدر الإشارة هنا إلى أن هذه الدراسة عرّفت العدوانية باللجوء إلى الإغاظة سواء لفظية أم

جسدية بالإضافة إلى العدوان اللفظي والجسدي، أما النوع الآخر من الأساليب (العزو) فقد تم التعبير عنها باللجوء إلى التعبير العاطفي سواء أكان لغويا أم جسديا بالإضافة إلى المزاح اللفظي أو الجسدي.

هدفت دراسة بيوفيسكيا وتِمنتشِك وبيركوفا Butovskaya & Timentschik & Burkova (2007) إلى معرفة تأثير العدوان (الجسدي واللغوي وغير المباشر) وبناء حلول النزاع بين الرفاق مثل: تدخل طرف ثالث أو الانسحاب، ومعرفة مهارات إدارة هذا النزاع على شعبية واتجاهات المراهقين الروس ممن هم من نفس الجنس تجاه المدرسة حيث تم استخدام أسلوب المقابلة القائمة على طرح الأسئلة من بعد تطويرها من إختبار بجوركجفست وأوسترمان Bjorkaqvist and Osterman (1998). تكونت عينة الدراسة من (212) مراهقاً ومراهقة بحيث تم تقسيمهم إلى (101) من الذكور و(111) من الإناث ممن تتراوح أعمارهم مابين الحادية عشرة إلى الخامسة عشرة.

وكانت أهم النتائج التي تم التوصل إليها أن الذكور استخدموا بشكل أعلى العنف الجسدي أما الفتيات فاستخدمن العنف اللفظي غير المباشر. مع وجود ارتباط إيجابي بين العنف اللغوي ووجود الشعبية عند كلا الجنسين. بالإضافة إلى أن الإناث كن أكثر استخداماً للوسائل المسالمة لحل النزاع، وسجلن نقاطاً أعلى في الاستعانة بطرف ثالث. وبشكل عام سواء عند الذكور أو الإناث أظهرت النتائج المتعلقة بالاتجاهات نحوالمدرسة ارتباطاً بينها وبين مستوى العدوانية فمن كانت لديهم اتجاهات إيجابية نحو المدرسة كانوا أقل عدوانية مع الرفاق. وتجدر الإشارة أن النتائج اظهرت ارتباطاً بين العنف والعمر بالإضافة إلى تأثير الثقافة مع كافة المتغيرات التي تمت دراستها.

وقام نوكس ورينالدي Noakes & Rinaldi (2006) بدراسة الاختلافات في تأثير الجنس والعمر في نزاع الرفاق وقد تم استخدام ثلاث إجراءات لتطبيق الدراسة: الأول نظام تقييم السلوك للأطفال معدل من رينولد وكامفيوس Reynolds and Kamphaus (1992) والثاني مقابلات التغذية الراجعة للرفاق تم تطويرها من رينالدي وهيث Rinaldi and Heath (2001) والثالث اختبار الحلول البديلة للمدارس المتوسطة الذي أعده كل من كابلان ووسبيرج وبيرسوف وازكويتز وويلس Caplan, Weissberg, Bersoff, Ezekowitz & Wells (1986) كلها قائمة على طرح الأسئلة وإعطاء افتراضات ثلاثة لنصوص مستقبلية حيث تم اختيار الأطفال من (12) مدرسة مختلفة من مدارس شعبية وكاثولوكية في غرب كندا وبلغ عدد العينة (120) فرداً

موزعين على الصف الرابع والثامن من كلا الجنسين وأظهرت النتائج أن طلاب الصف الرابع من الذكور مقارنة ممن هم في الصف الثامن اظهروا تكتيكات عدائية أكثر، وأن الفتيات كن أكثر استخداماً لأساليب تهدئة النزاع بينما الذكور كان لديهم ارتباط أكثر بالنزاع والسيطرة. وأخيراً وجِدت صلة بين أساليب الحل الفعال والقابلية الاجتماعية.

أما دراسة ثايير (2005) Thayer التي هدفت إلى البحث في أساليب حل النزاع لدى المراهقين مع الأخوة والأصدقاء، حيث استخدمت الباحثة مقياساً كانت قد أعدته سنة (2002) وهو مكون من ثلاث وعشرين فقرة، إلا أنه تمّ حذف فقرتين منه، وباقي الفقرات تم توزيعها على ثلاثة أنماط من أساليب حل النزاع؛ الأولى تتضمن الأساليب المحددة في التفاوض والتسوية، والثانية: إستراتيجيات تجنب المواجهة، أي التجنب والانسحاب، والنوع الثالث أساليب قائمة على السيطرة من مثل التنافس والمقاومة، أو العداوة، وقد تكونت العينة من (246) مراهقا من الأمريكين ذوي الأصول المكسيكية ممن هم في الصف السابع، وكانت أهم النتائج التي تم التوصل إليها أن:
الفتيات كنّ أكثر ميلاً لاستخدام النوع الأول من الأساليب (التفاوض والتسوية)، مقارنة بالذكور الذين استخدموا النوع الثالث من الأساليب (التنافس والمقاومة)، هذا ضمن علاقة المراهق مع أصدقائه، إلا أن الأساليب المتبعة من قبل المراهق مع الإخوة بشكل عام فقد تباينت حسب ترتيب المراهق في الأسرة، فالمراهقون الذين كانوا ضمن الترتيب الأول بين إخوتهم كانوا أكثر ميلاً للأساليب القائمة على السيطرة، أما من كانوا الأصغر بين إخوتهم فقد كانوا أكثر ميلاً لاستخدام أساليب التجنب.

وعلى الرغم من تباين الأساليب باختلاف السياق الاجتماعي إلا أن الدراسة أكدت على أن للعامل الثقافي التأثير المباشر في تحديد أساليب حلول النزاع، وذكرت أن الأساليب القائمة على التسوية والتفاوض تم استخدامها ضمن العلاقة الحميمية سواء مع الإخوة أم مع الأصدقاء، إلا أن استخدام التنافس والمقاومة تم استخدامها ضمن طبيعة العلاقة التي تتسم بالسلبية بغض النظر مع من تكون هذه العلاقة.

هدفت دراسة تشوكس (2005) Chaux إلى بحث الدور الذي يأخذه وجود طرف ثالث في النزاع، حيث تم استخدام أسلوب المقابلة مع (56) مشاركاً، ممن كانت أعمارهم من الرابعة عشرة إلى الثامنة عشرة في مدينة كولومبيا ذات الأحياء الفقيرة، والتي تتميز ببيئة جيران عنيفة، حيث أشارت النتائج إلى أن معظم المشاركين أبدوا اتفاقاً في الدور الذي من الممكن أن يلعبه تدخل طرف

ثالث في حل النزاع، ولكن عملياً كان التوسط غائبا بين الرفاق، وسببه ضمان حفاظ الفرد على علاقات مسالمة مع الآخرين، وتجنب التعرض لأي سوء.

أما الدراسة التي قام بها كلا من أونس ودالي وسلي(2005) Owens & Daly & Slee فقد هدفت الكشف عن أساليب حل النزاع وتجارب الضحايا حيث تم استخدام نسخة معدلة من مقياس الكشف عن العنف المباشر وغير المباشر تم أخذه من Bjorkqvist & Osterman & Kaukiainen (1992) ومقياس تم تعديله من Feldman & Gowenn (1998) للكشف عن حلول النزاع على عينة من البالغين ضمن مدرسة تقع في جنوب أستراليا بلغت (304) من الذكور و(287) من الإناث ممن هم في الصف الثامن بمتوسط عمر(14،13) والصف التاسع بمتوسط عمر(14،13) والصف العاشر بمتوسط عمر(14، 15) حيث أظهرت النتائج أن الإناث كن أكثر استخداماً للتسوية والميل للمساعدة والتجنب مقارنة مع الذكور، وكان الطلاب الأكبر عمراً أكثر ميلاً لتسوية النزاع مقارنة ممن هم أصغر سناً. كما أظهرت النتائج أن الطلاب الذين تعرضوا أكثر كونهم ضحايا للنزاع أظهروا استخداماً أقل لأسلوب تسوية النزاع وأكثر إظهاراً للغضب.

بينما الدراسة التي قام بها نوكس (2004) Noakes فقد هدفت إلى البحث في النزاع بين الرفاق من حيث الأساليب والقضايا، وأثر العمر والجنس في ذلك، وقد تم استخدام أسلوبين: الأول مقياس السلوك للأطفال لقياس مهارات التكيف، وأساليب حل النزاع كان أعده كل من رينولدس وكامفايوس (1998) Reynolds & Kamphaus، أما الأسلوب الثاني: فهو قائم على المقابلة شبه المبنية معدلة من كابلان ووسبيرج وبيرسوف وازكويتز وويلس Caplan, Weissberg, Bersoff, Ezekowitz & Wells (1986) لمعرفة قضايا وأساليب حل النزاع لدى المراهقين.

وتجدر الإشارة هنا إلى أن عينة الدراسة تكونت من الأطفال والمراهقين ممن يمثلون الصفين: الرابع والثامن وكان مجموعهم (120) مشاركاً من كلا الجنسين، حيث تم اختيارهم من اثنتي عشرة مدرسة حكومية، وكانت أهم النتائج التي تم التوصل إليها: أن المراهقين كانوا أقدر على حل النزاع بصورة فعالة، وتحديداً الإناث مقارنة مع من هم بالصف الرابع، وكان هناك ترابطٌ بين العلاقة الإيجابية بين المشاركين وأثره في وجود المهارات قبل الاجتماعية، والقدرة على إدارة النزاع، وكان النبذ الاجتماعي مؤثراً بشكل سلبي في قدرات الفرد الاجتماعية ونوع الأساليب المستخدمة لحل النزاع، والتي كانت تتركز على استخدام العدوان. وعلى الرغم من أن وجود

النزاع بين المراهقين كان أكثر من الأطفال، إلا أنهم كانوا أكثر قدرة على حل النزاع بصورة فعالة.

وقد كان نوع الأساليب المستخدمة من جميع المشاركين هي واحدة بغض النظر عن العمر إلا أن أسلوب التعاون كانت أكثر تكراراً من قبل المراهقين. أما قضايا النزاع فكانت إجمالا بين الإناث حول ما يكفل المحافظة على العلاقات الاجتماعية، مثل حضور أعياد الميلاد، وحفظ الأسرار، أما الذكور فكانت مضامين النزاع تتركز حول الحفاظ أو الحصول على السيادة في مجال ما فمثلاً من كان يتمتع بمهارة أفضل في رياضة ما عن آخر كانت احتمالية النزاع فيما بينهما كبيرةٌ.

الدراسة التي قام بها بريتون (2004) Breton فقد هدفت إلى البحث في أهمية العلاقة الحميمية بين المراهقين وأثرها في النزاع في ما بينهم، حيث تم استخدام أسلوبين: الأول هو الملاحظة حيث تم ملاحظة المشاركين ثمانية وثلاثين يوماً، أما الأسلوب الثاني: فكان باستخدام المقابلة، ونم ذلك من خلال مقابلة كل طرف من الشركاء بشكل منفصل حيث كانت الأسئلة تطرح حول النزاع بشكل عام، ثم عرض سبعة نصوص حول قضايا نزاعٍ مختلفة يقوم كل ثنائي بالنقاش حولها، ثم يطلب منهم بعد ذلك الإجابة على مجموعة من الأسئلة كل طرف على حده لتعكس مدى رضاه عن أفكار الطرف الآخر خلال المناقشة، وقد تم تطبيق الدراسة على عينة مكونة من (30) ثلاثين مراهقاً من كلا الجنسين، عدد الذكور ستة عشر، أما الإناث فكانت أربع عشرة ممن هم في الرابعة عشرة. وكانت أهم النتائج التي تم التوصل إليها:

أن الثنائيات التي تجمعهم علاقة حميمية بغض النظر عن مستواها سواء كانت قوية أم متوسطة أظهروا إيجابية في النقاش، وعبرت إجاباتهم عن الأسئلة بميلهم إلى استخدام الأساليب العادلة، ولم يعمل النقاش على تغيير مجرى العلاقة، أو نوع الأساليب المستخدمة لحل النزاع فيما بينهم.

وهدفت دراسة بوربلي (2004) Borbely الكشف عن قابلية المهارات الاجتماعية من حيث التواصل والإصرار وحالة من القلق أوالاضطراب والعدوان. كما هدفت أيضاً التحري عن الأساليب المستخدمة لحل النزاع من قبل المراهقين خلال تفاعلهم مع الرفاق والوالدين والمعلمين حيث تم استخدام مقياس للكشف عن أساليب حل النزاع والملاحظة وأسلوب السرد الذاتي وقد شملت عينة الدراسة (177) مراهقاً ومراهقة من مدينة نيويورك ممن هم بالصف السادس والسابع حيث بلغت نسبة أفراد الدراسة السود (57.1%) واللاتينيين (29.4%) أما البيض فقد بلغت نسبتهم (9.6%) وكانت أهم النتائج التي تم التوصل إليها أن طلاب الصف السابع مقارنة ممن هم

بالصف السادس أظهروا مهارات اجتماعية أفضل مع الرفاق واستخداما أكبر لأساليب حل النزاع القائمة على التفاوض وأقل تعرضا لحالة من القلق أوالعدوان.

وأجرى اكس وكيرن وكيرن Xie & Cairns and Cairns (2002) دراسة بهدف تحري تطور العدوان الاجتماعي مقارنة مع العدوان الجسمي، وقد تم استخدام أسلوب التحليل العددي في المقابلات التي تمت بالاعتماد على نموذج حول العدوان الاجتماعي والجسدي حيث بلغ العدد الكلي لعينة الدراسة (510) ذكراً و(220) من الإناث من طالبات الصف الرابع ومن الصف السابع فكان عددهم (290) من كلا الجنسين أيضاً، حيث تم أخذ العينة من ضواحي وريف متوسط الساحل الشرقي من الولايات المتحدة الأمريكية. وأظهرت نتائج هذه الدراسة أن الفتيات بالمجمل بغض النظر عن العمر يملن إلى استخدام العدوان الاجتماعي ضد الفتيات، بينما الأولاد يميلون إلى استخدام العدوان الجسدي ضد الأولاد. ومن كان يتمتع بشعبية وشخصية بارزة في علاقاته سواء من الأطفال والبالغين بين رفاقه كانوا أكثر توظيفاً للعدوان الاجتماعي.

يجب الإشارة هنا إلى أن باحثي هذه الدراسة أشاروا إلى العنف الاجتماعي بـ : إخبار شيء سيء عن الشخص للآخرين، أو قول شيء من وراء ظهره أوإفشاء سر عنه. أما العنف الجسدي فقد تضمن الركل أورمي شيء على الشخص أوالدفع بقوه والاقتتال أو الضرب.

قام كل من وايد وبرانج وميبس Wied & Branje & Meeus (2007) بدراسة هدفت البحث في تأثير التعاطف وأساليب حل النزاع على علاقات الأصدقاء لدى المراهقين وتم الكشف عن الأساليب التي تشمل حل المشكلات وارتباط النزاع بالانسحاب والإذعان للآخرين بحيث تم استخدام أسئلة قائمة على أسلوب السرد الذاتي حول التعاطف تم أخذه من برينتس Bryants (1982) ومقياس معدل تم أخذه من كورداك Kurdek (1994) ليكشف عن نماذج حل النزاع. حيث شملت عينة الدراسة (307) من كلا الجنسين (149) ذكوراً و(158) إناثاً من العمر(13-16) سنة هذا وكانت أهم النتائج التي تم التوصل إليها ان البنات كن أكثر تعاطفاً من الأولاد وأكثر استخداماً لنماذج حل المشكلات المعتمدة على الإنسحاب والإذعان للآخرين. ووجدوا أن التقمص العاطفي له تأثير إيجابي في ايجاد حلول للمشاكل وله ارتباط سلبي مع النزاع عند كلا الجنسين.

دراسة سلفا Silva (2005) فقد هدفت إلى معرفة العلاقة بين شعبية الرفاق من حيث العدوانية ونوعية الصداقة ومدى النزاع. حيث تم إستخدام أسلوبي الملاحظة والمقابلة ليتم تطبيق

الدراسة في كندا على عينة مكونة من (178) طالب وطالبة ممن هم في صفوف السادس إلى الثامن. حيث كانت أبرز النتائج التى تم التوصل إليها أن الإناث إستخدمن العدوانية المبطنة مقارنة مع الذكور الذين إستخدموا العدوانية المعلنة. وأشارت النتائج أيضاً إلى أن الطلاب بشكل عام من ذوي الشعبية هم أكثرعدوانية ممن هم أقل شعبية مقارنة مع الإناث. أما فيما يتعلق بوجود النزاع فإن الطلاب ذوي الشعبية العالية أظهروا إحتمالية أكبر لوجود النزاع فيما بينهم عند قيام أحدهم بنشر إشاعة شديدة الأثر لعضومن أعضاء المجموعة مقارنة بمن هم أقل شعبية.

أما كنسفاجيل وجرايش (Kinsfogel and Grych (2004 فقد هدفت دراستهما إلى بحث العلاقة بين حدوث النزاع بين الوالدين وأساليب حل النزاع لدى أبنائهم المراهقين حيث تمّ استخدام مقياس لتحديد مدى تكرار اللجوء إلى العنف بين الوالدين ولكن من وجهة نظر المراهقين، وأثر ذلك فيهم باستخدام نفس الأساليب لحل النزاع على عينة من عمر الرابعة عشرة إلى الثامنة عشرة حيث كان عدد العينة (391) فرداً وأظهرت النتائج إلى أن الذكور أكثر ميلاً لاستخدام العدوانية سواء أكانت لفظية أوجسدية، وكان لديهم صعوبة في الإدارة أوالسيطرة على غضبهم، سواء مع الشريك العاطفي (مع الجنس الآخر) أم مع الرفاق، ولكن وجود النزاع بين الوالدين لم يكن له نفس التأثير في الإناث.

قام كلا من لوندهال وتفيرسكوي ودزيوريلا(Londahl & Tverskoy & (2005 Dzurilla بدراسة هدفت البحث في العلاقة بين النزاع والمشكلات بين الأشخاص وعلاقتها بأعراض مثل الاكتئاب واضطرابات القلق حيث تمّ طرح مجموعة من الأسئلة لفحص النزاع، وآخر حول المشكلات، وثالث عن الأعراض، لعينة من (132) ممن تتراوح أعمارهم ما بين الثامنة عشرة إلى الثلاثة والثلاثين وأظهرت نتائج هذه الدراسة إلى أن حل النزاع بصورة سلبية يؤدى إلى الاكتئاب خصوصا إذا حدث هذا النزاع مع الأم أوالشريك العاطفي. واجمالاً فإن الأساليب السلبية في حل النزاع كانت لها ارتباط كبير باضطرابات القلق، خاصة وأن حدث هذا النزاع مع الشريك العاطفي، عدا عن وجود علاقة تبادلية بين أساليب حل النزاع ووجود كل من مشكلات التهور واللامبالاة والتجنب.

وهدفت دراسة ديفيد ومارفي (David & Murphy (2004 إلى معرفة حساسية المراهقين تجاه النزاع ومعرفة مدى تأثير هذا النزاع على وظائف العواطف والجندر حيث تم استخدام كلا من المقابلة واستخدام أسلوب المواقف الاختباربة المصطنعة حيث تم اسماع المراهقين نصان حول النزاع ليتم الكشف بعده عن عواطفهم وردة الفعل المعرفية الاجتماعية لديهم حيث تم

سؤالهم سؤالين معدل من لارسن Laursen (1993). حيث شملت عينة الدراسة (89) من الذكور و(100) من الإناث لمن تتراوح أعمارهم من (18-19) سنة وأظهرت النتائج تأثير قوي للنزاع على وجود العواطف السلبية للمراهقين مع وجود قدر منخفض من وظائف العواطف الإيجابية وكان هناك اختلاف بين الجنسين في ذلك.

وهدفت دراسة سكوت Scott (2003) إلى التحقق من تأثير العامل المعرفي (قدرة الفرد على إدراك موقف الآخرين) وأثرها في أساليب التواصل عند حدوث النزاع بين الأصدقاء، وكان الأسلوب المتبع في هذه الدراسة تقديم ثلاثة نصوص حول النزاع، ثم مقابلة كل طرف على حده بالاستعانة بمقياسين: الأول يقيس مدى إدراك الشخص للآخرين من حيث الشعور بعواطفهم، أو محاولة تخيل نفسه بموقف الآخرين أما المقياس الثاني فهو للكشف عن مشاعر الألفة والشعور بمعاناة الآخرين، ومدى تعلقه بهم؛ مما يؤدي بالنهاية من كلا المقياسين للكشف عن أفضل الأساليب المستخدمة لحل النزاع. وتم تطبيق الدراسة في كاليفورنيا على عينة عددها (67) فرداً أعمارهم من اثني عشرة إلى الرابعة عشرة سنة تم اختيارهم من مدرسة في جنوب كاليفورنيا، وقد أظهرت النتائج أن إدراك الفرد لنفسه أو للآخرين قد ارتبط بنوع الأساليب المستخدمة، وبموضوعات النزاع، وأثر الجنس حيث كانت الإناث أكثر ميلاً لاستخدام الأساليب التي من شأنها أن تؤدي إلى حل النزاع بشكل فعّال (تبادل المعلومات مع الطرف الآخر) مقارنة بالذكور الذين اظهروا ميلاً لاستخدام الأساليب السلبية التي من شأنها أن لا تحل النزاع بشكل فعّال. وعلى الرّغم من ذلك فإن العينة في مجملها بحكم طبيعة العلاقة القائمة على الصداقة فإن حدوث نزاع بينهم لم يمنعهم من أن يعاودوا التكلم مع بعضهم بعضاً أو التردد على نفس المكان المعتاد الالتقاء فيه.

وتأتي الدراسة التي قامت بها كل من كولسمان و ولفيرت Colsman & Wulfert (2002) بهدف معرفة نماذج حلول النزاع وعلاقتها بعدد من المشكلات، حيث تم استخدام مقياس مكون من ثلاث عشرة فقرة تم أخذه من جوسر ودونوفِن وكوسّتاس Josser, Donovan & Costas (1992) لقياس مشكلات: التدخين، وشرب الكحول، والسرقة، والكذب، والبدء في الشجار سواء تم ذلك في الحافلة أم في المدرسة ومقياس آخر لقياس الأداء الأكاديمي، تم أخذه من كوفمِن وكوفمِن Kaufman and Kaufman (1997) أما للكشف عن أساليب حل النزاع فقد تم أخذه من رحيم ومابنجر Rahim and Magner (1995) وفيه تم اعتماد أربعة أساليب بدلا من خمسة وهي: التجنب والجدال والتوفيق بين وجهات النظر والتوافق على عينة كانت أعمارهم خمس عشرة سنة منهم ثمانية عشر من الذكور وثلاث عشرة من الإناث.

وكانت أهم النتائج التي تم التوصل إليها أن الجنس لم يُحدث اختلافاً في متغيرات الدراسة، وكانت أكثر المشكلات شيوعاً هي تعاطي الماريجوانا، يليها الشرب، ثم التدخين حيث تزامن ظهور تلك المشكلات بشكل أكبر ممن لديهم أحد الوالدين أو ممن يعيشون بوجود زوج الأم، أو زوجة الأب حيث كانت النسبة أقل من المراهقين الذين تواجدوا مع والديهم البيولوجيين، أما أساليب حلول النزاع فقد تفاوتت مع نسبة وجود المشكلات، فمن كان لا يعاني أياً من المشكلات السابقة أظهر ميلاً لاستخدام أسلوب التعاون والجدال مع وجود انجازٌ أكاديمي عالٍ، إلا أن استخدام أسلوب التوافق لم يكن ذا فرق في استخدامه من قبل كلا المجموعتين.

وقام مجموعة من الباحثين، وهم جونسون، لافوي، ومو هوني (2000) ,Johnson Lavoie and Mohoney بدراسة هدفت البحث في تحليل العواطف وأهداف النزاع وأساليب حله وعلاقة تلك المتغيرات بمواقف النزاع، ولقياس تلك الأهداف تم استخدام عدة مقاييس الأول يقيس مواقف النزاع، تم أخذه من (1999) Rose & Asher ومن روز وأشِر & Chuny Asher (1996) من شني وأشِر لقياس أهداف النزاع فقد تم استخدام الأسئلة مفتوحة الإجابة أيضاً بنفس طريقة هذا المقياس تم إعداد مقياس لقياس أساليب حل النزاع أما لقياس العواطف تتم الإجابة عليه على طريقة Chrck List لعينة تراوحت أعمارهم ما بين الخامسة عشرة والسابعة عشرة والعشرين سنة وكانت أهم النتائج التي تم التوصل إليها أن كلا من الجنس والعمر كان له أثر في اختلاف أهداف وأساليب النزاع، والعواطف المصاحبة له، فالذكور كانوا أكثر غضباً من الإناث اللاتي بدورهن كن أكثر حزناً عند مواجهة النزاع، وكانت لديهن أهداف النزاع منصبة على العلاقات، مقارنة مع الذكور الذين انصبت أهداف النزاع بالنسبة إليهم حول الحصول على السيطرة مقارن مع الذكور الأصغر عمراً الذين أظهروا ميلاً لأهداف Power Assertion بالإضافة إلى أهداف السيطرة لكن أقل استخداماً لأسلوب التفاوض والتسوية (حل وسط). واجمالاً فإن التعامل مع النزاع لم يرتبط بشكل كبير مع مواقفه أو ظروفه.

هدفت دراسة راميرث (1992) Ramerth إلى بحث أهمية علاقات الرفاق بالاكتئاب، واحترام الذات وأثرها في حدوث تغيرات إيجابية لدى المراهق، وقد تم استخدام أسلوب المقابلة القائم على طرح الأسئلة لعينة شملت (592) مراهقاً من كلا الجنسين، ممن كانت أعمارهم من الرابعة عشرة إلى التاسعة عشرة سنة، حيث أشارت النتائج إلى وجود دلالة إحصائية لتأثير متغيراً الجنس والعمر للتنبؤ بالمتغيرات السابقة. حيث إنّ الإناث قد أظهرن مستوى أقل من وجود الدعم

الاجتماعي، واحترام الذات مع وجود مستوى عال من الاكتئاب. وإجمالاً فإن وجود الرفاق المنحرفين كان له ارتباط كبير في رفع مستوى الاكتئاب، وكانت نسبة الذكور أكبر من حيث التورط بعلاقات مع المنحرفين، إلا أن تأثير وجود المنحرفين على ظهور الاكتئاب كان أكبر لدى الإناث من الذكور، والذي ستنعكس آثاره في المراحل اللاحقة.

تعقيب على الدراسات السابقة

أظهرت الدراسات السابقة أن مضامين (موضوعات) النزاع بين المراهقين تنوعت مع اختلاف العلاقات الاجتماعية، فمضمون النزاع بين الاصدقاء حدث على أساس عدم مشاركة بعضهم البعض المشاكل الشخصية والنشاطات الاجتماعية عدا عن حفظ الأسرار. أما المراهقون الذين تربطهم علاقة سطحية فقد كان النزاع بينهم يحدث على أساس الأفكار وتوجيه النقد بشكل عدائي واطلاق التعليقات الجارحة أو الحصول على السيادة في مجال ما. أما النزاع مع الصديق (من الجنس الآخر) فقد كان يحدث على مدى تعبير كلا الطرفان عن مدى التقارب فيما بينهما. ومن جانب آخر أشارت الدراسات السابقة أن أبرز الأساليب التي اتبعها المراهقون لحل النزاع في ما بينهم كانت متنوعة ما بين التعاون (الشائع استخدامه بين الثقافات ذات الطابع التعاوني) والعدوانية والعزو واللجوء إلى طرف ثالث والتوسط والتفاوض والتجنب والانسحاب والتنافس. أم آثار النزاع فقد كانت متمثلة بوجود التعاطف عدا عن الاكتئاب وظهور العواطف السلبية.

مع الاشارة إلى أن أبرز الادوات التي اعتمدها الباحثين في الوصول إلى نتائج دراساتهم كانت قائمة على: المقابلة المبنية وشبه المبنية والمقاييس المعدّلة والقائمة على أسلوب ليكرت Likart عدا عن اللجوء إلى الملاحظة. التي طبّقت على عينات الدراسة ضمن المنهج التجريبي. ولم تعثر الباحثة على أية دراسة عربية بحثت في هذا الموضوع ولا دراسة اتبعت المنهج النوعي.

لذا تميزت هذه الدراسة عن سابقاتها بـ :

1- منهجها النوعي.
2- عينة أردنية.
3- تطبيقها في المدارس للعام الدراسي 2009 /2010.
4- بحثت في العديد من المتغيرات دفعة واحدة تمثلت بمضامين النزاع وأشكاله وأساليب حله وتطوّره وآثاره على المراهقين.

5- بحثث في متغيرات العمر والجنس.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

نعرض فيما يلي منهج الدراسة وعينتها وأدواتها ومعالجتها الكمية والنوعية.

منهج الدراسة

منهج الدراسة هو المنهج النوعي القائم على استخدام كل من المقابلة غير المقننة والملاحظة بالمشاركة.

أفراد الدراسة

شارك في هذه الدراسة (90) طالباً وطالبة ممن تراوحت أعمارهم بين (13-15 و 17-18) عاماً أي ما يمثل مرحلة المراهقة المبكرة والمتأخرة حيث تسمى هذه العينة (عينة الفروق القصوى). تم اختيارهم بطريقة عشوائية من ست مدارس حكومية تقع في منطقتين هما: منطقة أبو علندا والقويسمة. بداية (لاختيار الأفراد المشاركون في الدراسة) تم أخذ كشف بأسماء الطلبة مرتبة حسب الحروف الهجائية ثم عمل قرعة أساسها كتابة الأرقام المدونة (في كشف أسماء الطلبة) كل رقم على حِدَه بورقة منفصلة ثم تم طوّيها ليتم إجراء القرعة عشوائيا بعد ما تم خلط الأرقام جيداً وعند اختيار رقم ما تم استدعاء الطالب المدّون أسمه بجانب هذا الرقم فمثلا رقم خمسة هو ترتيب الطالبة يارا ضمن كشف أسماء الطلبة للصف السابع في مدرسة آمنة بنت وهب فتم استدعائها شخصياً وتقديم شرح موجز لها عن موضوع المقابلة. أما في مدارس البنين فتم التعاون مع المرشد التربوي الخاص في كل مدرسة لاستدعاء الطلبة من الغرف الصفية. تجدر الإشارة هنا أن هذا تم باستثناء مدرسة واحدة من مدارس البنين لعدم توفر مرشد تربوي فيها فتم الاستعانة بنائب المدير. وقد بلغ عدد الطلبة الذين رفضوا اجراء المقابلة سواء من الذكور والإناث من كلا المرحلتين حوالي (20) طالب وطالبة. والجدول (1) يوضح توزيع الافراد المشاركين في الدراسة تبعاً لمتغيري الجنس والعمر.

يُذكر أنه تم إجراء المقابلات مع إناث المراهقة المبكرة ثم المتأخرة ومن بعد ذلك تم البدء بمقابلة ذكور المراهقة المبكرة ثم المتأخرة وقد تم التوقف في إجراء المقابلات عندما تم الوصول

لمرحلة الإشباع من المعلومات التي كانت الدراسة بصدد البحث فيها. أي أن المفحوص الأخير لم يضف أية معلومة لما ذكره زملاؤه الذين سبقوه.

جدول 1: توزيع أفراد الدراسة تبعاً لمتغيري الجنس والعمر

1	ذكور المراهقة المبكرة	26
2	ذكور المراهقة المتأخرة	22
3	إناث المراهقة المبكرة	21
4	إناث المراهقة المتأخرة	21
	المجموع	90

أدوات الدراسة

أولاً: المقابلات

قامت الباحثة بتطوير الأسئلة الخاصة بالمقابلة استناداً إلى الأساس النظري والى تقنيات إجراء المقابلات الخاصة بعدد من الدراسات الأجنبية السابقة للتعرف على طبيعة الأسئلة وكيفية إعدادها وطرحها على المفحوصين، ومن هذه الدراسات التي تم الاستفادة منها: دراسة لارسن (1995) ودراسة نوكس وري‌نالدي (2006) ودراسة سلفا (2005) ودراسة اكس وكيرن وكيرن (2002).
ثم تم تطبيق أداة الدراسة في مرحلة أولية على عينة صغيرة من الأفراد لمعرفة مدى ملائمة تلك الأسئلة لمتغيرات الدراسة الحالية وتم هذا التطبيق في مدرسة الوطن العربى الواقعة في منطقة جبل الحديد حيث بلغ عدد أفراد العينة الذين تم إجراء المقابلة معهم (10) طلاب من الذكور والإناث. بالرغم من أن عدد هذه العينة قليل إلا أنها كانت كافية للإفادة منها في إعادة ترتيب الأسئلة بطريقة متسلسلة بشكل أكبر والحرص على اختيار المكان المناسب لإجراء المقابلات بعيداً عن الضوضاء. ففي مدرسة الوطن العربي لم يتسن إجراء المقابلات إلا فى احدى الغرف الصفية المخصصة لتقديم دروس تقوية باللغة الانجليزية لطلبة الثاني ثانوي العلمي مما أدى إلى مقاطعة المقابلات أكثر من مرة. أيضاً هذا التطبيق الأولي للدراسة أفاد في اعادة صياغة بعض الأسئلة التي كانت غير واضحة بالنسبة لبعض الطلبة.
وبعد صياغة أسئلة المقابلة بصورتها العامة تم العمل على تطبيق هذه الأداة (المقابلة) بالصورة الرسمية من بعد إنهاء الإجراءات الروتينية للحصول على موافقة الجهات المسؤولة وكانت تلك

الجهات هي على التوالي: أولاً: الجامعة الأردنية ممثلة بموافقة قسم علم النفس التربوي ومن ثم موافقة عمادة الكلية لتأتي موافقة رئاسة الجامعة. ثانيا: موافقة وزارة التربية والتعليم، ثالثا: موافقة مديرية منطقة عمان الثالثة، ورابعاً الحصول على موافقة الإدارة المدرسية التي سيتم تطبيق أدوات الدراسة فيها. ومن ثم البدء بإجراء المقابلات في المدارس التي تم ذكرها سابقا. وقد تم اختيار المكان المناسب لإجراء المقابلات، تبعاً لما وفرته كل مدرسة حسب ظروفها وقد اختلف المكان من مدرسة لأخرى، ففي مدرسة آمنة بنت وهب تمت المقابلات في ثلاثة أمكنه وهي المسرح المدرسي وغرفة الإذاعة والحديقة المدرسية. أما في مدرسة القويسمة تم تطبيق المقابلات في إحدى الغرف الصفية الفارغة من صفوف التوجيهي وبالنسبة لمدرسة يافا الأساسية للبنات فتمت المقابلات في الحديقة الخارجية. أما مدارس الذكور الأساسية سواء الأولى أو الثانية فتمت مقابلة الطلبة في غرفة المختبر. وبالنسبة إلى مدرسة الذكور الثانوية فتمت مقابلة الطلبة تارة في غرفة الصحة المدرسية وتارة أخرى في غرفة المختبر.

بعد اختيار الطلبة "أفراد الدراسة" قامت الباحثة بمقابلة تمهيدية لكل طالب بشكل منفرد بحيث بدأت بالتعريف عن نفسها وذكر سبب اختياره (الطالب) وتعريفه بالهدف وراء إجراء هذه المقابلة.

شملت أسئلة الدراسة على البيانات الشخصية والوضع الأسري. ثم يأتي القسم الثاني وهو عبارة عن مجموعة من الأسئلة (المعمّقة) تم طرحها على الطلبة فشكّلت الإجابة عليها محتوى للإجابة عن الأسئلة الخمسة الخاصة بالدراسة الحالية. وبشكل عام يمكن تصنيف أسئلة المقابلة بأنها أسئلة غير مقننة. في النهاية تجدر الإشارة إلى أنه قامت الباحثة بشكل مسبق بتوفير قائمة بالأسئلة التي ينبغي التركيز عليها أثناء الحوار حيث تم طرح الأسئلة على أساس عدة محاور ففي كل محور تم طرح الأسئلة الخاصة به ومن ثم الانتقال للأسئلة ضمن المحور الآخر وهكذا والحرص على إعطاء الطالب متسع من الوقت عند الإجابة على الأسئلة، وتدوين الملاحظات التي من الممكن أن تكون قد أثّرت على مجرى المقابلة. وتم هذا باستخدام آلة تسجيل صوتي (Audio Recording)، حيث قامت الباحثة في البداية بالتأكد من صلاحية كُلاً من جهاز التسجيل والكاسيت الذي تم التسجيل عليه قبل إجراء الدراسة، مع توفير بطاريات للاحتياط في كل مره تم إجراء المقابلة فيها عدا عن توفير عدد من الأشرطة حيث لم يتم تحديد عدد الأشرطة المستخدمة لكل مقابلة إلا أن متوسط عدد الأشرطة لكل طالب كان اثنان أي أربعة أجزاء للمقابلة الواحدة. تم تدّوين على كل شريط اسم الطالب وصفه، وتاريخ إجراء المقابلة باليوم والوقت، للحفاظ على بيانات كل مقابلة.

ثانياً: الملاحظة

بدايةً قامت الباحثة بوضع الأطر الرئيسية للسلوكيات التي تعبر عن متغيرات الدراسة الحالية وهي: مضامين وأشكال النزاع والأساليب المستخدمة لحل هذا النزاع والآثار المترتبة عنه. هذا وقد تم الحرص على عدم اخبار الطلبة الذين قامت الباحثة بمقابلتهم إلى أنه سوف يتم لاحقا إجراء الملاحظة لسلوكهم وهذا ساعد كثيراً في رصده سلوكهم بشكله التلقائي.

تمّت ملاحظة الطلبة في عدد من الحصص بمعدل خمس حصص لطلبة الصف الواحد، تم تتبع سلوك الطلبة مع غيرهم أي مدى تفاعلهم الاجتماعي خلال الحصة الصفية أو خلال الاستراحة بين الحصص، عدا عن رصد نشاطهم خلال المادة التعليمية الذي تمثل بإجاباتهم حول سؤال ما والعمل على رصد نوعية الملاحظات أو التعليقات التي قام باقي طلبة الصف أوعدد منهم بإطلاقها ومن ثم رصد ردة الفعل للطالب (الذي تمت مقابلته) على ذلك. عدا عن ملاحظة سلوكهم أو أدائهم خلال وجودهم ضمن مجموعة معينة عندما قام عدد من المعلمين بالطلب من الطلبة بتشكيلها (المجموعات).

إجراءات الدراسة

أولاً: تنفيذ المقابلات

1- قامت الباحثة بالتعريف عن نفسها، والهدف من إجراء هذه المقابلة واستئذانهم بالتسجيل الصوتي وطمأنتهم أنه لن يتم ذكر اسم العائلة عند كتابة النتائج وأن الهدف معرفة المعلومات بصورتها الواقعية بغض النظر عن اسم هذا الشخص أو عائلته.

2- توضيح الطريقة التي على أساسها تم اختيار المشارك بأنها تمت بصورة عشوائية وليست قصديه. ثم تم ذكر أمثلة على الأسئلة التي سيتم طرحها وتم تنبيهه لمجموعة من الأسئلة الشخصية خاصة المتعلقة بالوالدين بحيث تم ذكرها كاملة لكي؛ لا يتفاجأ المشارك بهذه الأسئلة خلال المقابلة والتي من حقه أن يعرفها قبل إجرائه هذه المقابلة. وقد تم إعطاء المشارك الفرصة لكي يقرر بصوره حاسمة إن كانت لديه الرغبة بإجراء المقابلة وأنه إن كان مترددا فلا بأس أن يرفض. بالإضافة إلى ذلك تم إعطاءه الفرصة لأن يطرح الأسئلة إن راوده أي استفسار عن شيء ما قبل البدء بالتسجيل.

3- عَمَدت الباحثة إلى إجراء حوار بسيط حول موضوع عام قبل البدء بتسجيل المقابلة مثال ذلك: ما مواد الحصص المتبقية لديك؟ هل لديك أي مشاريع بعد انتهاء الدوام؟ لإضفاء جومن الألفة والراحة ليكسر حاجز التوتر إن كان موجودا، وفعلاً هذا ما دفع العديد من المشاركين خاصة الإناث الحديث بصراحة وبإسهاب. ودفع آخرين للقبول بإجراء المقابلة نتيجة الانطباع المريح الذي تركته المقابلة التمهيدية في نفوس رفاقهم. وقد تردد على الباحثة العديد من الإناث ليعرضن مشاكلهن أو رغبتهن في التحدث بموضوع ما وكذلك الوضع حتى بالنسبة للذكور.

4- عند البدء بتسجيل المقابلة تم تسجيل طلب الاستئذان مجددا من المشارك بأنه يقبل بإجراء المقابلة وتسجيلها؛ لإضفاء مزيد من المصداقية. ثم تم طرح الأسئلة بشكل متسلسل حتى نهايتها ليتم إختتام المقابلة بالقول " لقد أنهيت طرح أسئلتي شكرا للوقت الذي خصصته لي لكن هل هناك من شيء تود/ تودين ذكره ؟.وبالرغم من أن جميع المشاركين أجابوا بالنفي إلا أن الباحثة تفاجئت بطالبتين إحداهما من الأول ثانوي والثانية من الصف الثامن لرغبتهن بالحديث عن أمور لم يتكلمن حولها مع أنها ضمن الأسئلة التي تم طرحها.

يذكر أنه تم إجراء المقابلات مع الطلبة المشاركين في وقت تراوح ما بين الساعتين إلى ثلاث ساعات وتطلّب الأمر ثلاثة أشهر ونصف الشهر لتنفيذ مجمل تلك المقابلات. أما في ما يتعلق بتفريغ المعلومات المستمدة من الطلبة جراء إجراء المقابلات فقد استغرق ذلك حوالي ثلاثة أشهر لتفريغها من خلال تدوينها ورقيا، وقد كان تفريغ كل مقابلة يتطلب ما بين (6 – 10) ساعات لتفريغ المقابلة الواحدة. ومن بعد ذلك تم طباعة المعلومات. وكل هذا قامت به الباحثة من دون أن تلجأ لأي مساعدة حفاظا على مصداقية المعلومات.

ثانياً: اجراءات الملاحظة

1- في البداية تمت الإستعانة بالمساعد الإداري لكل مدرسة لتعريف المعلمين بالسبب لإجراء الملاحظة في الغرف الصفية وهذا حدّ من احتمالية وجود لبس لدى المعلمين على الاعتقاد بأن الباحثة مبّتعثة من مديرية عمان الثالثة لكي تقيّم أدائهم.

2- استئذان المعلمين للدخول إلى الغرفة الصفية لملاحظة الطلبة الذين تمت مقابلتهم كجزء من إجراء الدراسة، إلا أن طلب الباحثة قوبل بالرفض القاطع من قبل عدد من المعلمين خاصة بين المعلمين الذكور، مماً استدعى طلب تدخل الإدارة فجعل وطأة الرفض بين المعلمين أقل شدة وأكثر تعاوناً وقد تم مراراً تذكير المعلمين أن سبب وجود الباحثة بأنه جزء من إجراءات الدراسة ليس إلا.

3- أما عن وجود الباحثة في داخل الغرفة الصفية بين الطلبة فقد تناوب مكان جلوسها للقيام بعملية الملاحظة بين مقدمة الصف ونهايته. ففي نهايته تم رصد عدد من أحاديث الطلبة التي كانت تدور في ما بينهم وبمحض الصدفة كانت معظم العينة المشاركة تواجد أماكن جلوسها في نهاية الصف. وقد تراوح عدد المشاركين الذين تم رصد تصرفاتهم في الصف الواحد ما بين خمسة إلى عشرة طلاب ولا تنفي الباحثة احتمالية سهو الملاحظة لبعض السلوكاات بحكم العدد الذي قد يعتبر كبيراً إلا أنه بمحض الصدفة أيضاً كانت أغلبية العينة المشاركة من نفس مجموعة الرفاق مما سهّل رصد تصرفاتهم دفعة واحدة. هذا وقد أثار وجود الباحثة فضول الطلاب خاصة الذين لم تقم بمقابلتهم وقد كانت الباحثة تكتفي بالقول: "هو جزء من مشروع تخرج من الجامعة الأردنية". أما عن الكيفية التي تم فيها توثيق تصرفات الطلاب فكان من خلال اعتماد آلة التسجيل الصوتي، تم رصد السلوكات من خلال ذكرها صوتياً. يذكر أن إجراء الملاحظة لمجمل الطلبة استغرق حوالي أربعة أسابيع.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

نعرض في هذا الفصل ما كشفت عنه نتائج هذه الدراسة وذلك من خلال الاجابة عن أسئلة الدراسة كما وردت في الفصل الأول تحت عنوان أسئلة الدراسة.

السؤال الأول ونصه: "ما هي مضامين النزاع بين المراهقين ذكوراً وإناثاً؟

للإجابة عن هذا السؤال حللت أقوال المراهقين والمراهقات وجُمعت على شكل تكرارات ليتم على أساسها حساب النسبة المئوية لكل مضمون فكانت النتائج المبينة في الجدول (2).

جدول2: مضامين النزاع بين المراهقين

الترتيب	المضمون	تكرار ذكور المبكرة	تكرار ذكور المتأخرة	تكرار إناث المبكرة	تكرار إناث المتأخرة	المجموع (للعينة ككل)	النسبة المنوية (للعينة ككل)	مجموع الذكور	النسبة المنوية	مجموع الإناث	النسبة المنوية	مجموع المرحلة المبكرة	النسبة المنوية	مجموع المرحلة المتاخرة	النسبة المنوية
1	التدخل بخلاف ليس طرفا فيه	20	20	7	15	62	68	40	83	22	52	27	57	35	81
2	المزاح الثقيل	18	12	10	8	48	35	30	62	18	42	28	59	20	46
3	القيام بفعل خاطئ	11	11	12	12	46	51	22	45	24	57	23	48	23	53
4	التنمر	23	11	5	0	39	43	34	70	5	11	28	59	11	25
4	توجيه ملاحظة أو تعليق	7	12	12	8	39	43	19	39	20	47	19	40	20	46
5	الممتلكات	19	7	5	4	35	38	26	54	9	21	24	51	11	25
6	اللعب	19	13	0	0	32	35	32	66	0	0	19	40	13	30
7	سوء فهم	7	6	8	10	31	34	13	27	18	42	15	31	16	37
الترتيب	المضمون	تكرار ذكور المبكرة	تكرار ذكور المتأخرة	تكرار إناث المبكرة	تكرار إناث المتأخرة	المجموع (للعينة ككل)	النسبة المنوية (للعينة ككل)	مجموع الذكور	النسبة المنوية	مجموع الإناث	النسبة المنوية	مجموع المرحلة المبكرة	النسبة المنوية	مجموع المرحلة المتأخرة	النسبة المنوية
8	مخالفة النظام	9	4	7	10	30	33	13	27	17	40	16	34	14	32
9	خلاف أساسه معلم	0	7	5	9	21	23	7	14	14	33	5	10	16	37

10	ضربة من غير قصد (الدفش)	8	6	4	3	21	23	14	29	7	16	12	25	9	20
10	قوانين الرفاق	0	3	11	6	20	22	3	6	17	40	11	23	9	20
10	نقل الكلام غير الصحيح	6	0	5	9	20	22	6	12	14	33	11	23	9	20
11	الغيرة	4	0	8	6	18	20	4	8	14	33	12	25	6	13
12	نقض الاتفاق	3	6	4	3	16	17	9	18	7	16	7	14	9	20
13	عدم المعاملة بالمثل	4	5	0	5	14	15	9	18	5	11	4	8	10	23
14	الفسد	4	4	4	0	12	13	8	16	4	9	8	17	4	9
15	النميمة	3	0	4	4	11	12	3	6	8	19	7	14	4	9
15	التبلي	8	3	0	0	11	12	11	22	0	0	8	17	3	6
16	بخصوص الجنس الآخر	0	3	0	7	10	11	3	6	7	16	0	0	10	23
17	المعاملة بالمثل	5	0	4	0	9	10	5	10	4	9	9	19	0	0
18	تقضية وقت الفراغ	4	4	0	0	8	8	8	16	0	0	4	8	4	9
19	قول شيء خاطئ	4	0	0	3	7	7	4	8	3	7	4	8	3	6
19	فرض سيطرة	0	0	3	4	7	7	0	0	7	16	3	6	4	9
20	تملك اجتماعي	0	0	3	3	6	6	0	0	6	14	3	6	3	6

يتبين من النتائج الواردة في الجدول (2) ما يلي:

أولاً: المضامين (الموضوعات) العشرة الأولى للنزاع بين المراهقين والمراهقات هي:

1- التدخل بخلاف ليس طرفاً فيه
2- المزح الثقيل
3- القيام بفعل خاطىء

4- التنمر

4- توجيه ملاحظة أو تعليق

5- الممتلكات

6- اللعب

7- سوء الفهم

8- مخالفة النظام

9- خلاف أساسه معلم

9- ضربة من غير قصد

10- قوانين الرفاق

10- نقل الكلام غير الصحيح

عموماً أشارت هذه النتائج (المتعلقة بالمضامين) إلى نوع من النزاع قد يتسبب بوجود مضمون نزاع آخر وهذا النوع أطلقت عليه الباحثة بالنزاع المولّد الذي يتعزز ظهوره بعدد من العوامل منها نوع الأسلوب الذي يستخدمه الطرف الأول في حل مضمون النزاع الأساسي من الممكن أن يحقز الطرف الآخر ليختلق نزاعا تعبيراً عن اعتراضه على ذلك الأسلوب أو قد يعود السبب لتدخّل أطراف ثانوية على النزاع دفاعا عن أحد الأطراف الأساسية.

ثانياً: المضامين (الموضوعات) العشرة الأولى تبعاً لمتغير الجنس

أ- الذكور	**ب- الإناث**
1- التدخل بخلاف ليس طرفاً فيه	1- القيام بفعل خاطيء
2- التنمر	2- التدخل بخلاف ليس طرفاً فيه
3- اللعب	3- توجيه ملاحظة أو تعليق
4- المزاح	4- المزاح الثقيل
	4- سوء الفهم
5- الممتلكات	5- مخالفة النظام
	5- قوانين الرفاق
6- القيام بفعل خاطيء	6- خلاف اساسه معلم
	6- الغيرة

	6- نقل الكلام غير صحيح
7- توجيه ملاحظة أو تعليق	7- الممتلكات
8- ضربة من غير قصد	8- النميمة
9- سوء الفهم	9- ضربة من غير قصد
	9- نقض الاتفاق
	9- فرض السيطرة
	9- بخصوص الجنس الآخر
10- التبلي	10- عدم المعاملة بالمثل

نلاحظ أن " التدخل في خلاف ليس طرفاً فيه " قد احتل المرتبة الأولى من مضامين النزاع بين الذكور إلا أن هذا المضمون كان بالنسبة إلى الإناث في المرتبة الثانية. ومضمون "التنمر" احتل المرتبة الثانية لدى الذكور أما الإناث لم يكن هذا المضمون من المراتب العشر الأولى. بالنسبة إلى مضمون اللعب فقد احتل المرتبة الثالثة لدى الذكور إلا أن الوضع لدى الإناث لم يكن كذلك حيث لم يرد هذا المضمون لديهن. المزح الثقيل حمل نفس الترتيب (الرابع) لكل من الذكور والإناث وقد زدن الإناث على ذلك سوء الفهم. الممتلكات جاءت ضمن الترتيب الخامس لدى الذكور لكن الإناث كان اهتمامهن بالقوانين المدرسية وقوانين الرفاق هي المضامين التي احتلّت الترتيب الخامس. القيام بفعل خاطيء أخذ الترتيب السادس لدى الذكور إلا أن الوضع لدى الإناث كان مغايرا فقد أخذ هذا المضمون الترتيب الأول لديهن وفي المقابل كان كل من النزاع الذي أساسه معلم بالاضافة إلى الغيرة ونقل الكلام هي المضامين التي حملت الترتيب السادس لديهن. توجيه الملاحظة كانت لصالح الذكور ضمن الترتيب السابع لديهم أما بالنسبة لدى الإناث فقد كان مضمون الممتلكات هو ضمن المرتبة السابعة لديهن. الضرب غير المقصود أو"الدقش" كان واردا بين الذكور ولكن ضمن الترتيب الثامن ومن جانب آخر كانت النميمة هي محوّر الترتيب الثامن لدى الإناث. سوء الفهم جاء في المرتبة التاسعة لدى الذكور وفي المقابل كان مضمون الضرب من غير قصد ونقض الاتفاق وفرض السيطرة وبخصوص الجنس الآخر هي المضامين ذات المرتبة التاسعة لدى الإناث. في المرتبة العاشرة جاء التبلّي لدى الذكور أما مضمون المعاملة بالمثل فقد كان محور النزاع بين المراهقات ضمن المرتبة العاشرة لدى الإناث.

ثالثاً: المضامين العشرة الأولى تبعاً لمتغير العمر

أ- المراهقة المبكرة

1- المزح الثقيل
1- التنمر
2- التدخل في خلاف ليس طرفا فيه
3- الممتلكات
4- القيام بفعل خاطيء
5- توجيه ملاحظة أو تعليق
5- اللعب
6- مخالفة النظام
7- سوء الفهم
8- الغيرة
9- قوانين الرفاق
9- نقل الكلام غير الصحيح
10- المعاملة بالمثل

ب- المراهقة المتأخرة

1- التدخل في خلاف ليس طرفاً فيه
2- القيام بفعل خاطيء
3- المزح الثقيل
3- توجيه ملاحظة أو تعليق
4- سوء الفهم
5- مخالفة النظام
6- اللعب
7- التنمر
7- الممتلكات
8- عدم المعاملة بالمثل
9- ضربة من غير قصد
9- قوانين الرفاق
9- نقل الكلام غير الصحيح
9- نقض الاتفاق
10- الغيرة

بناءاً على ما سبق يُلاحظ أنّ المزاح الثقيل والتنمر (لصالح الذكور) بين مراهقي المرحلة المبكرة كان قد احتل النسبة الأعلى لديهم في مضامين النزاع، أما بالنسبة لمراهقي المرحلة المتأخرة فقد تراجع وجود المزاح الثقيل بينهم وكذلك الامر بالنسبة إلى مضمون التنمر تراجعت نسبة ظهوره لكن بشكل كبير. مراهقي المراهقة المبكرة كانوا يميلون إلى التدخل في نزاعات غيرهم وهذا المضمون جاء ضمن الترتيب الثاني لديهم، إلا أن الوضع في مرحلة المراهقة المتأخرة قد اختلف فقد ارتفعت نسبة وجود هذا المضمون بينهم لتأخذ المرتبة الأولى بالنسبة لديهم.

مضمون الممتلكات شاع بين المراهقين في مرحلة المراهقة المبكرة حيث أخذ الترتيب الثالث لديهم لتتراجع في المتأخرة. إن القيام بفعل خاطئ في المرحلة المبكرة كانت من بين

المضامين الأكثر شيوعا بينهم وفي المقابل تواجد ذلك المضمون بشكل أكبر في مرحلة المراهقة المتأخرة حيث أخذ الترتيب الثاني لديهم من حيث أكثر مضامين النزاع شيوعا بينهم.

توجيه الملاحظة أوالتعليق بالاضافة إلى المضمون القائم على تأدية النشاط الترفيهي "اللعب" تواجد بين مراهقي المبكرة ضمن المرتبة الخامسة. لكن في المرحلة المتأخرة كان لمضمون توجيه الملاحظة تواجد بينهم بنسبة متقاربة لما لدى المبكرة، أما بما يتعلق بوجود النشاط الرياضي (في مرحلة المراهقة المتأخرة) فقد تراجع ظهور هذا المضمون بينهم حيث مع العلم أن هذا المضمون كان لصاح الذكور دون الإناث.
مخالفة النظام المدرسي كانت نسبتها متقاربة بين كلا المرحلتين.أما سوء الفهم وصل في المرحلة المبكرة ضمن الترتيب السابع ليرتفع في المرحلة المتأخرة للترتيب الرابع لصالح الإناث. الضرب من غير قصد "الدفّش" والغيرة أخذت الترتيب الثامن لدى الذكور. لكن في المرحلة المتأخرة من المراهقة قلّ ظهور هذه المضامين بينهم فالدفش تراجع لديهم إلى المرتبة التاسعة أما الغيرة فقد أخذت لديهم الترتيب الأخير (العاشر)

قوانين الرفاق ونقل الكلام غير الصحيح ظهر في كلا المرحلتين ضمن المرتبة التاسعة. المعاملة بالمثل حملت الترتيب العاشر في مرحلة المراهقة المبكرة، لكن هذا المضمون لم يكن ظاهرا في المتأخرة. في المرحلة المبكرة نسبة النزاع الذي أساسه المعلم كانت ظهوره منخفضة، ولكن في مرحلة المراهقة المتأخرة من اللافت ازدياد ظهور هذا المضمون لديهم.

المضمون القائم على عدم المعاملة بالمثل وبخصوص الجنس الآخر لدى المتأخرة حمل الترتيب الثامن لديهم أما في مرحلة المراهقة المبكرة كان الوضع مغايراً فمضمون عدم المعاملة بالمثل لم يكن من المضامين الشائعة بينهم، أما المضمون القائم على الجنس الآخر لم يتواجد اطلاقا بينهم. نقض الاتفاق حمل الترتيب التاسع لدى المراهقون في المرحلة المتأخرة وفي المرحلة المبكرة لم يكن هذا المضمون من المضامين الشائعة بينهم.

في النهاية يجب الإشارة أن النتائج أشارت أن مضامين النزاع تتقاطع مع طبيعة العلاقات الاجتماعية. فقد أشار الطلبة إلى نوعين أساسيين من الزملاء وهما زميل الدراسة والثاني زميل وقت الفراغ. في النوع الأول من الزملاء تركزّت مضامين النزاع معه حول الغيرة خاصة من حيث المظهر الخارجي والذي شاع بين الإناث في المقام الأول عدا عن الأنشطة المدرسية غير

المنهجية كالاشتراك في مجلس الطلبة والانتخابات الطلابية. أما (النوع الثاني من العلاقات) الزميل الذي يتشارك فيه المراهق آخر في تقضية وقت الفراغ معه فيتم إما من خلال اللعب مثال ذلك الذكور الذين كانوا يخوضون النزاعات مع آخرين يتشاركون معهم مباراة في كرة القدم ليس إلا وكذلك الأمر بالنسبة للفتيات حيث كانت اللعبة الشائعة بينهن " لعبة الصراحة " عدا عن اللعب الذي هو من الطرق الشائعة لتقضية وقت الفراغ. أما النوع الثالث من طبيعة العلاقات الاجتماعية فهو يختص بالعلاقة مع الجنس الآخر والذي ظهر لحد ما في مرحلة المراهقة المتأخرة وعند الإناث تحديدا حيث كانت إجمالا مضامين النزاع تحدث عندما لا يجيب الطرف الآخر على المكالمات الهاتفية وبشكل خاص أوضحن الطالبات أن الجنس الآخر يشك بأن تكون تلك المكالمات تتم مع صديق آخر عدا عن الغيرة على الفتاة من حيث النمط في ارتداء الملابس إن كان محتشما أم لا. أما بالنسبة للذكور نزاعهم مع الجنس الآخر فكان على اساس عدم الرد على المكالمات الهاتفية. ومن جانب أخر فقد كانوا يخوضون النزاع مع غيرهم إن كان قد تعرض أحدهم للصديقة بتعليق ما وهنا ما إصطلح الطلبة بتسميته " المعاكسه ".

ونورد فيما يلي بعضا من أقوال المراهقين والتي توضح المضامين التي خاضوا على أساسها النزاع مع غيرهم من المراهقين.

1- **التدخل في خلاف ليس طرفاً فيه**

أمين يقول: مره واحد أسمه حازم كنا اصدقاء من الصف السادس فمره عمل طوشة قبل يمكن اسبوعين اشي خروجنا ساعدناه احنا دجينا معاه

ع ايش كانت الطوشة؟ والله ما بعرف

كيف وقف الضرب ؟ اجوا الاساتذة فزعوا بعدين اخذوا صاحبي حازم واخذوا الولد يلي اتهاوش معاه وطلعهم ع الادارة.

2- **المزح الثقيل**

عبد الله م قال: مره مزح معاي واحد بالصف ما إليش عليه سبّ ع إمي فروحت مسكتوه وضربتوه

3- **القيام بفعل خاطيء**

محمد يقول :أوقات بمشي مع شباب في الترويحة بيصيروا يعاكسوا ويعلقوا ويزتّوا كلام. بقول لهم: حرام اعتبرها أختك امّك بتحب حدا يعملّهم هيك؟ بيقول لي: بدك تعملها مشّيخة علينا؟ قلت لهم: الله يسامحكم وظليتني ماشي تركتهم.

أما عبير فتقول: بنت خالتي بتطلّع للمجمع بتحب واحد بتلتقي فيه فوق. قالت لي: تعالي معي، قلت لها: ما بدي أطلّع معك بدك تطّلعي اطّلعي لحالك. قالت: انتِ ما بدك تطلعي حره بس أنا بدي.

4- **التنمر**

عيسى سألته: وين بتقضي وقتك؟ في الملعب

واجهت مشكله مع حد في الملعب؟ بالملعب ما بنعمل مشاكل بنختصر

طب احكيلي موقف من المواقف يلي اختصرتها؟ بقينا مرة طالعين فهذا الولد بعّرفوه بس مش من الحاره ظلوا يعلّق علينا يستهزأ. فاختصرناه ما حكينا معاه اشي وظلينا رايحين. الولد كان تاسع واحنا ثامن.

ويقول عمران: وانا مروّوح من المدرسة واحد زتّ كلمه مسبّة علينا الشباب، انا روحّت عليه بقول له: انت ع مين بتّسب؟ صار يقول لي: انا بسبّ ع مين ما بدي انت ما إلك فيّ، قلت له: انت قد ها الحكي؟ قال: اه. فدجّيتوه أول بوكّس ع وجهوه فمد ايدوه وانا مديت ايدي هو يسب وانا اسب، واجا سُمرّ دجوا معاه واجا اصحابي دجوا، فكبرت المشكلة حتى وصلت للمغفر. وقف الضرب بجيّة الشرطة اخذوني واخذوا كمان شاب.مدير المخفر كان معاه ورقة عن المشكلة وكتّبوني تَعَهد.

- **توجيه ملاحظة أو تعليق**

سمر تقول: مرة بتقول لي روان: بنطلونك ضيق كثير ساخطك. " انومقصرني ومخليني مش حلوة " فما حكيت معها بالمرة اطّلعت ع بنطلونها ومّشييت.

5- **الممتلكات**

تسرد سجى موقفا بالقول:

بنت عمي قلت لها: أعطيني بالله الشّال. قالت لي: مش مكّوي وأبصر إيش خذي هاذا (شال ثاني)، قلت لها: طيّب مش يظل عندك سنتين يومين مش سنتين (بمزح) هي قالت لي: بس أشتري برجّعلك إياه.

6- اللعب

إسماعيل يقول: أنا بلعب بنادي الوحدات واحنا بنلعب كَسَحّني وأنا نقرّتوه. قلت له: ليش هيك؟ بيقول لي: حُرّ أنا. المدرب طردوه لأنو كَسَحني بقوه. قعدّنا انّسب ع بعض.

7- سوء الفهم

دانيا تقول: كنا مرة بالساحة بدنا نروح فنادتني بنت صاحبيتنا بالصف اسمها منال قعدنا نحكي ونحكي وطولنا ونسيت آمنة انوبدنا نروح كان الغلط علي أنا فلما حكيتلها يلا بتحكيلي طب منيح انك تزكرتي بحكيلها آسفة والله البنت كانت بدها اياني بموضوع وهيك وضلتها زعلانة تاني يوم انحل الموضوع وضحتلها الموضوع

أنا ما حكيت لآمنة اني رايحة حكيتلها استني شوي وطولت.

8- مخالفة النظام

هديل قالت أنا عضو مجّلِس طلبة (ممنوع البنات يتطلعو برا لصف) وهي بدها تطلع قلت لها: ممنوع تتطلعي، بتقول لي: زيحيي غاد. قلت لها: والله ممنوع تطلعي هسّه المديرة بتبهدلك إن شافتك. قالت لي: بدي اطّلع، وقفت انا ع الباب دقّشتني وطلعت. لما رجّعَت قلت لها: أنت ليش إعملتِ هيك؟ أنا ما غلطت معاكِ عشان تدفشيني. قالت لي: ما كان قصدي خلص.

9- نزاع أساسه معلم

رحمة تقول: قبل ثلاث ايام صار عنا مشكلة بالصف بحصة الثقافة في بنات كثير بتفاعلوا فيها، أنا لما بدي أشارك برفع ايدي ما بحب أحكي مس مس. والمعلمة ما بتنتبّهلنا أصلاً فكل المشاركة عند هدلاك البنات، فأنا انّحرّييت وقلت للمعلمة: ما بيصير هيك إحنا إلنا الحق إنو نشارك بالصف. وبعدين صارت مواجهة بيني وبين البنات. اتضايقت منهم صاروا يقولوا: إنو كل البنات الباقيات زي التنابل زيهم زي الكراسي ما بيشاركوا يعني مو شاطرين. قلت لهم: ما تجمعوا أنا أشطر منكم وما بيطّلعلكم تقولوا هيك. بعدها اعتذرولي وقالوا لي: انو مش قصدنا عنك.

- ضربة من غير قصد (الدّفش)

عبد الإله يقول: وأنا طالع من الفورصة مش بالعمد ضربتوه كتف، صار يشتم قلت له: مش شايفك أنا أسف. قال لي: لاء اطّلع قدامك. قلت له: أسمع إذا بدك مشاكل فاحنا مش قصّرانين، بس قاعد اقول لك من باب ما بدنا مشاكل ولا بدنا نتزاعل. وسَحَبت حالي وظليت رايّح وما حكيت معاه.

10- **قوانين الرفاق**

تقول مريم: إمي أجت نقلتني من الدرج الاول كانوا البنات يقولوا لي: ما توقفي وما تعملي. إزهقتهن روحّت ع الجهة يلي هذيك ظلت مرح في الجهة يلي غاد. لما إنتقلت صارت تقول لي: ليش إنتقلتي ما بدك تقعدي معاي؟ قلتلها البنات إزهقتهن من كثر ما يقولوا لي ليش توقفي. قالت لي: والله لأبطل أحكي معاكِ. قلت لها: شو عشان إنتقلت على الدرج يلي غاد صرتي ما بدك تحكي معاي؟ بعد يومين أجت قالت لي: خلص هيّ المسّ نقلتني وبنرجع صاحبات.

- نقل الكلام غير الصحيح

روزان تقول: بنت من المدرسة راحت ع أنوار قالت لها: إنو روزان بتحكي عنك في المدرسة إنك بتحبي واحد وطلعتي معه وعملتي كذا وكتير بتجيب سيرتك في المدرسة ما إلها سيرة إلا فيك. أجت أنوار وبتقول لي: إنتي حاكية عني هيك هيك؟ قلت لها: لاء أنا ما حكيت هيك. قالت لي: طب ليش البنت أجت حكتلي هيك ؟ أصرّت بالأول ما تقول لي مين هالبنت أصريت عليها أنا بزيادة فقالت لي إسمها. فقلت لها: خلص مادام هيك واجهيني بالبنت عشان يبين كلامها صح أو هي كذابة. إجينا عالمدرسة وقفت قدامي بقول لها: صار لي كم مش شايفك؟ قالت لي: ما في هديك اليوم شفتك، قلت لها: شو الدليل؟ بتحكيلي آه قلتِ عن أنوار كذا كذا وبتحكي وبتطلع مع شباب. قلت لها: متأكدة ؟ ما تخبّصي بيني وبين بنت عمي على إشي مش فاهميتو. المهم بالآخر اعترفت انولاء ما صار هادا الكلام بينّا.

السؤال الثاني ونصه: "ما هي أشكال النزاع بين المراهقين ذكوراً وإناثاً"؟

حللت أقوال المراهقين والمراهقات (أفراد الدراسة) وجُمعت على شكل تكرارات ليتم على أساسها حساب النسب المئوية لكل شكل فكانت النتائج المبينة في الجدول (3).

جدول 3: الأشكال التعبيرية للنزاع بين المراهقين

الترتيب	الشكل	تكرار ذكور المبكرة	تكرار ذكور المتأخرة	تكرار إناث المبكرة	تكرار إناث المتأخرة	المجموع (للعينة ككل)	النسبة المنوية (للعينة ككل)	مجموع الذكور	النسبة المنوية	مجموع الإناث	النسبة المنوية	مجموع المرحلة المبكرة	النسبة المنوية	مجموع المرحلة المتأخرة	النسبة المنوية
1	أسأل عن السبب	16	17	15	14	62	68	33	68	29	69	31	65	31	72
2	توجيه ملاحظة	15	17	13	14	59	65	32	66	27	64	28	59	31	72
3	التجاهل	12	11	8	10	41	45	23	47	18	42	20	42	21	48
3	مواجهة بدفاع أو بتوضيح الموقف	11	10	10	10	41	45	21	43	20	47	21	44	20	46
4	مواجهة بإعتراض	11	6	11	12	40	44	17	35	23	54	22	46	18	41
5	مواجهة برفض	16	8	9	4	37	41	24	50	13	30	25	53	12	27
6	الضرب	20	16	0	0	36	40	36	75	0	0	20 لصالح الذكور	42	16 لصالح الذكور	37
7	رد بالمثل	17	7	8	3	32	35	24	50	11	26	25	53	10	23
8	اللجوء إلى طرف ثالث الشكل	10	6	6	8	30	33	16	33	14	33	16	34	14	32
9	المناقشة	4	7	5	7	23	25	11	22	12	28	9	19	14	32
10	الشتم	6	9	7	0	22	24	15	31	7 لصالح المبكرة	16	14	29	9 لصالح ذكور المنأخرة	20
11	تقديم النصح	3	4	6	8	21	23	7	14	14	33	9	19	12	27

الترتيب	الشكل	تكرار ذكور المبكرة	تكرار ذكور المتأخرة	تكرار إناث المبكرة	تكرار إناث المتأخرة	المجموع (للعينة ككل)	النسبة المنوية (للعينة ككل)	مجموع الذكور	النسبة المنوية	مجموع الإناث	النسبة المنوية	مجموع المرحلة المبكرة	النسبة المنوية	مجموع المرحلة المتاخرة	النسبة المنوية
12	التوسط	10	5	0	5	20	22	15	31	5	11	10	21	10	23
13	توجيه تهديد	14	6	0	0	20	22	20	41	0	0	14 لصالح ذكور المبكرة	29	6 لصالح ذكور المتأخرة	13
14	الإستسلام	11	0	7	0	18	20	11	22	7	16	18	38	0	0
15	تقديم اعتذار	4	6	0	4	14	15	10	20	4	9	4 لصالح ذكور المبكرة	8	10	23
16	ترك المكان	5	6	0	0	11	12	11	22	0	0	5 لصالح ذكور المبكرة	10	6 لصالح ذكور المتأخرة	13

يتبين من النتائج الواردة في الجدول (3) ما يلي:

أولاً: الأشكال (التعبيرية) العشرة الأولى للنزاع بين المراهقين والمراهقات هي:

1- أسأل عن السبب
2- توجيه ملاحظة
3- التجاهل
3- مواجهة بدفاع أو بتوضيح الموقف
4- مواجهة باعتراض
5- مواجهة برفض
6- الضرب
7- رد بالمثل
8- اللجوء إلى طرف ثالث
9- المناقشة
10- الشتم

تم تصنيف الاشكال التعبيرية للنزاع بناءاً على ما أشارت إليه النتائج إلى ثلاثة أنواع الأول الذي يسمى الأشكال المسكّنة للنزاع والقسم الثاني منها هي الأشكال الإفتراضية (تعتمد على ما يفترضه الطرف الثاني للنزاع فالإفتراض هو ما يحتمل الصواب والخطأ) أما القسم الثالث من الأشكال فهي المولّدة للنزاع. القسم الأول من الأشكال يندرج تحته كل من اسأل عن السبب وتوجيه ملاحظة والتجاهل والمراجهة بدفاع أو بتوضيح الموقف عدا عن اللجوء إلى المناقشة. اما القسم الثاني (الأشكال الافتراضية) يندرج تحتها كل من المواجهة باعتراض والمواجهة برفض واللجوء إلى طرف ثالث. أما النوع الثالث من الأشكال (المولّدة) فيندرج تحتها كل من الضرب والرد بالمثل بالاضافة إلى الشتم.

ومن الملاحظ **أن** أشكال النزاع لدى الذكور قائمة على العنف الجسدي. وفي المقابل نصيب الإناث من أشكال النزاع اللفظية كان أكبر مثل المواجهة بالاستفهام ثم توجيه الملاحظة ثم المواجهة باعتراض والمواجهة بدفاع أو بتوضيح الموقف.لتخلو قائمة أشكال النزاع لديهن من اللجوء إلى الضرب.

ثانياً: الأشكال (التعبيرية) العشرة الأولى تبعاً لمتغير الجنس

أ- الذكور		ب- الإناث	
1-	الضرب	1-	أسال عن السبب
2-	أسأل عن السبب	2-	توجيه ملاحظة
3-	توجيه ملاحظة	3-	مواجهة باعتراض
4-	مواجهه بالرفض	4-	مواجهة بدفاع أو بتوضيح الموقف
4-	رد بالمثل	5-	التجاهل
5-	التجاهل	6-	اللجوء إلى طرف ثالث
6-	مواجهة بدفاع أو بتوضيح الموقف	6-	تقديم النصح
7-	توجيه تهديد	7-	المواجهة بالرفض
8-	المواجهة باعتراض	8-	المناقشة
9-	اللجوء إلى طرف ثالث	9-	رد بالمثل
10-	الشتم	10-	الشتم
10-	التوسط	10-	الاستسلام

من الملاحظ أن الشكل التعبيري للنزاع القائم على الضرب كان قد لجأ إليه الذكور دون الإناث حيث احتل هذا الشكل بالنسبة إليهم المرتبة الأولى. أما في المرتبة الثانية لدى الذكور فقد كانوا يلجأون إلى السؤال عن السبب كشكل تعبيري للنزاع أما الإناث فقد كان هذا الشكل التعبيري هو الأبرز الذي احتل المرتبة الأولى لديهن. توجيه الملاحظة كان خيارهم في المرتبة الثالثة من أشكال النزاع أما الإناث فقد كن يملّن الى استخدامه بدرجة أكبر حيث كان هذا الشكل ضمن المرتبة الثانية لديهن.

المواجهة برفض عدا عن الرد بالمثل تواجدت لدى لدى الذكور في المرتبة الرابعة إلا أن الإناث في هذه المرتبة كنّ يفضلن اللجوء إلى المواجهة بدفاع أو بتوضيح الموقف. التجاهل لكلا الجنسين حمل المرتبة الخامسة لديهم. المواجهة بدفاع أو بتوضيح الموقف جاء في المرتبة السادسة لدى الذكور والإناث كن في المقابل يلجأن إلى الاستعانة بطرف ثالث عدا عن تقديم النصح. في المرتبة السابعة لدى الذكور كان الشكل التعبيري لديهم لمواجهة النزاع هو توجيه التهديد وهذا لم يكن خيار الإناث ضمن المراتب العشرة لديهن بل لجأن للشكل القائم على المواجهة برفض. الترتيب الثامن لدى الذكور كان لصاح الشكل التعبيري القائم على المواجهة باعتراض أما الإناث

فقد كانت المناقشة خيارهن ضمن هذه المرتبة. في المرتبة التاسعة لجأ الذكور إلى الاستعانة بطرف آخر وفي المقابل لجأن الإناث إلى الرد بالمثل الذي لم يكن مفضلا لديهن مقارنة بالذكور. الشتم والتوسط هي الأشكال التعبيرية التي احتلت المرتبة العاشرة لدى الذكور أما الإناث فقد كان هذا حالهن في اللجوء إلى الشتم بالاضافة إلى أنهن لجأن إلى الاستسلام.

ثالثاً: الأشكال (التعبيرية) العشرة الأولى تبعاً لمتغير العمر

أ- المبكرة	**ب- المتأخرة**
1- أسأل عن السبب	1- أسأل عن السبب
	1- توجيه ملاحظة
2- توجيه ملاحظة	2- تجاهل
3- مواجهة برفض	3- مواجهة بدفاع أو بتوضيح الموقف
3- الرد بالمثل	
4- مواجهة باعتراض	4- مواجهة باعتراض
5- مواجهة بدفاع أو بتوضيح الموقف	5- الضرب
6- الضرب	6- اللجوء إلى طرف ثالث
	6- المناقشة
7- الاستسلام	7- مواجهة بالرفض
	7- تقديم النصح
8- اللجوء إلى طرف ثالث	8- الرد بالمثل
	8- التوسط
	8- تقديم اعتذار
9- شتم	9- شتم
9- توجيه تهديد	
10- التوسط	10- توجيه تهديد
	10- ترك المكان

بالنسبة لإناث وذكور مرحلة المراهقة المبكرة احتل الشكل المسمى (أسأل عن السبب) المرتبة الأولى من أشكال النزاع إلا أن هذه المرتبة ارتفعت لدى مراهقي المرحلة المتأخرة لتحتل

بذلك المرتبة الأولى لديهم. أما الشكل التعبيري المسمى (توجيه ملاحظة أو تعليق) فقد لجأ إلية المراهقين ممن هم ضمن المرحلة المبكرة ضمن الخيار الثاني لأكثر أشكال النزاع شيوعاً بينهم وفي هذا الشكل أيضاً كان لجوء مراهقي المرحلة المتأخرة إليه أكبر وأيضاً جاء ضمن المرتبة الأولى لديهم من حيث ترتيب الأشكال الأكثر شيوعا بينهم لمواجهة النزاع. في المرتبة الثالثة الشكل التعبيري لحل النزاع كان الشكل القائم على المواجهة برفض بالاضافة إلى الشكل القائم على (الرد بالمثل) لدى المراهقين من ذوي المرحلة المبكرة. وهذا لذوي المراهقة المتأخرة اختلف بشكل كبير فالمواجهة برفض انخفض وجوده ليأتي ضمن المرتبة السابعة عدا عن تقديم النصح الذي كان غير وارداً في المبكرة إلا بنسبة قليلة. أما الشكل التعبيري القائم على الرد بالمثل فقد انخفضت نسبتها أيضاً في مرحلة المراهقة المتأخرة لتأتي ضمن المرتبة الثامنة لديهم بالاضافة إلى التوسط وتقديم الاعتذار. وما زالت اشكال النزاع القائمة على المواجهة اللفظية تتصدر الأشكال الأكثر تكراراً لدى كلا المرحلتين لتأتي في الترتيب الرابع، لكن انخفض اللجوء إليها في المرحلة المتأخرة. من اللافت أن المواجهة بدفاع أو بتوضيح الموقف أخذ الترتيب الخامس لدى المراهقين في المرحلة المبكرة وفي المقابل المراهقون في المرحلة المتأخرة (لصالح الذكور) فضّلوا ضمن الترتيب الخامس اللجوء إلى الضرب بنسبة 37% وبنسبة 42% لجأ إليه المراهقين في المرحلة المبكرة ضمن المرتبة السادسة. الاستسلام كان الشكل التعبيري للنزاع لمن هم في مرحلة المراهقة المبكرة بنسبة 38% ضمن المرتبة السابعة أما هذه النسبة فقد كانت صفر لمن هم في المرحلة المتأخرة من المراهقة. اللجوء إلى طرف ثالث تواجد بين مراهقي المبكرة ضمن الترتيب الثامن إلا أن المراهقين في المرحلة المتأخرة كان هذا الشكل خيارهم ضمن الترتيب السادس بالاضافة إلى المناقشة مع الاشارة إلى أن مراهقي المبكرة لم يلجأوا إليها (المناقشة) إلا بنسبة قليلة وبذا لم تكن من أشكال النزاع المفضلة لديهم. الشتم والتهديد كان خيار المراهقين في المرحلة المبكرة والمتأخرة ضمن الترتيب التاسع لكن النسب اختلفت. لجوءهم إلى التهديد احتل الترتيب العاشر لديهم بالاضافة إلى الشكل القائم على ترك المكان. أما التوسط فقد كان خيار المراهقين في المرحلة المبكرة ضمن التريب العاشر مقارنة مع المراهقون في المرحلة المتأخرة كانوا قد لجأوا إلى التوسط بشكل أكبر.

وفيما يلي نورد بعضا من المواقف توضح فيه أشكال النزاع المختلفة.

1- السؤال عن السبب

نور تقول: مره ضحى كانت عندها مشكلة فما كانت دارسه غششتها كل الإمتحان وجابت علامة كاملة، كمان بعد بمدة كان علينا إمتحان وأنا مش دارسة هي غطّت الورقة وما غشّشتني أنا عصّبت بعد ما سلّمت الورقه قلت لها ولك ليش ما غشّشتيني؟ قالت: مش عارفه

خفّت تمسكني المعلمة. وتعلّق نور بالقول: أنا ما صدّقتها ماراح أغشّشها مرة ثانية.

2- **توجيه ملاحظة**

خالد قال: كنت أنا وياه ما بنحكي مع بعض بدو يصالحني بموقف أنا ما كنت فيه مبسوط ف بقول له: خلص "اختصرني ما تمزح معي" فما رد عليّ قعد يمزح معي، بالقشاط يشلح القشاط ويقعد يضرب فيي، قلت له: بدك تمزح معي تعال أفرجيك كيف المزح. قعدت أمزح معاه ودقينا ببعض قلب كل المزح لطوشة.

3- **التجاهل**

معن يقول: في الحصه حكيت كلمة أوقرأت إشي واغلطت بكلمه بيقعد أول واحد (أمجد) يضحك وأبصر إيش أنا داخليا بحاول أختصروه بحكس حرام مريض برجلووه الله يعينوه ع قد عقله.

- **المواجهة بدفاع أو بتوضيح الموقف**

أميمة تقول: صاحبيتي يلي بجنبي كانت تتمسخر على بنت تانيه كانت بتفرجينا صوّر عرس أختها وهي كانت لابسة فستان علّقت على شكل فستانها وعلى شكلها بالحفلة. البنت شافت صاحبتي ويلي قبالها يضحكوا فكّرت إنى كنت أضحك معهم. حسّيتها زعلت فرحّلتلها وقلت لها: أنا ما كنت أضحك معهم وكمان قلت لها إنهم ما كانوا يضحكوا عليها عشان ما تصيير مشاكل بيناتهم وصدّقت.

4- **المواجهة باعتراض**

ميس تقول: مره كنا قاعدين (في الساحة) أنا والبنات وبيان صاحبيتي كانت غايبه ففي وحده كانت تحكي عنها كلام مش كويّس بقول لها: لو سمحتي ما بيصير تحكي عن البنت وهي غايبه. بتقول لي: إنت ما إلك دخل أصلا إنت صاحبيتها ومن هالكلام. قلت لها: صح صاحبيتي. فا اطلعنا ع المرشدة

شو يلي خلا الموضوع يصل للمرشدة؟ بنات تواسع حكوا للمرشدة في بنتين قاعدات يتطاوشوا في الساحة. فاطلعنا ع المرشدة والمرشدة قالت: إنتو ما بيصير تتقاتلوا إنتو صاحبات وتعالوا إتأسفوا لبعض.

5- **المواجهة برفض**

ويقول بهاء: مرّه واحد قال لي تعال إنْشلَف ما نحضر الحصة أحسن إلنا، كل حصة بنتعب يا بهاء بنظلنا قاعدين. قلت له: لا يا عمي روح روّح جايّ تقول لي أنا. أنا بحضر إن شاالله مبيت حصة بحضرها ما إلك علاقة رووح روّح لحالك.

6- الضرب

تاج الدين يقول في المدرسة با الكيريدور واحد كان صاحبي سَب عليّ قلت له: ما اتّسِب.
قال لي: لاء بدي أسبّ، فقلت له: خلص ماشي وتهاوشنا وظربتوه.
كان قاصد أو بيمزح؟ والله ما بعرف بس أنا كنت معصب
كيف وقف الضرب؟ اجا ناس فزّعوا " في ناس كثير بيفزعوا "
طب انت ضربتوه عشان كنت زعلان والا عشان سب عليك؟ لاء هو سب ع أختي شو أظلني ساكت ولو سب ع أمي فش حد حيقدر يقوّموه من ايدي.

7- الرد بالمثل

عمير يقول: يعني بيشوط الفاطبول علي فبتيجي بوجهي أو بتيجي في بطني هو بنلعب احنا على رمل صويلح مسكت الرمل ورميته عليه اتعبى كل شعره رمل وكل أواعيه قلتلوه هاي وحدة بوحدة هيكا سدادين أنت ضربتني ع وجهي وأنا رميت عليك الرمل اجا بشعرك وبأواعيك
شو حكى؟ ما حكاش

8- اللجوء إلى طرف ثالث

تقول هدى : مرّه رفعت شعري كثير كثير وصاروا البنات يتّخوّثوا عليّ. بنتيين صاروا يحكوا ويضحكوا ويأشّروا عليّ: طُلّي كيف رافعة شعرها كأنها حاطه إشي فوق راسها. فروحت ع المس والمس نزّلتهم ع المديرة.

9- المناقشة

حنين ت تقول: إمبارح أنا سألتهم مجرد سؤال عن الصلاة في بنت قالت: أنا بصلّي، تانيه قالت: أنا لاء. بعدين قلت لها: إنتِ شو ناقصك لحتى ما تصلّي؟ الصلاة ما بتاخود خمس دقايق، هي قالت لي: شو يعني عادي قلت لها: لاء ما بيسير حتتحاسبي عليها، فصارت تقول لي: راح أصلّي خلص. بعدين انا نقلت على موضوع تاني ما بحب أضغط الواحد.

10- الشتم

عمرو قال: إلعبنا مباراه فكان في هجمه علينا أجو شاطّوا الطابة فدخلت غوول. كان حارسنا بيلحق ورا أولاد عشان أخذوا الطابه الثانيه تبعتنا. فعصّبت عليه قعدت أقول له: شوبدك في دين الطابه؟ قعدّت أكفّر وأسب عليه وقلت له: إرجع ع الغوول قال والله العظيم ماني راجع والله وربنا وأبصر إيش، قلت له: لاء بدك ترجع ع الغوول ما تكون حمار وغبي شوبدك فيهم خليهم يوخذوها أما هاي لعبه خلّينا نكمّل. عاد يوميتها عصّبت ورجّعتُه. ثم علّق عمرو بالقول "الواحد في المباراه دايماً بينّحرق دموه ".

السؤال الثالث ونصه: "ما هي الأساليب التي يلجأ إليها المراهقون ذكوراً وإناثاً لحل النزاع"؟

للإجابة عن هذا السؤال حللت أقوال المراهقين والمراهقات وجُمعت على شكل تكرارات ليتم على أساسها حساب النسبة المئوية لكل أسلوب فكانت النتائج المبينة في الجدول (4).

جدول 4: أساليب حل النزاع بين المراهقين

الترتيب	الأساليب	تكرار ذكور المبكرة	تكرار ذكور المتأخرة	تكرار إناث المبكرة	تكرار إناث المتأخرة	المجموع (للعينة ككل)	النسبة المئوية (للعينة ككل)	مجموع الذكور	النسبة المئوية	مجموع الإناث	النسبة المئوية	مجموع المرحلة المبكرة	النسبة المئوية	مجموع المرحلة المتأخرة	النسبة المئوية
1	توجيه ملاحظة أو تعليق	12	15	11	11	49	54	27	56	22	52	23	48	26	60
2	رد بالمثل	19	9	8	8	44	48	28	58	16	38	27	57	17	39
3	الضرب	24	19	0	0	43	47	43	89	0	0	24	51	19	44
4	اللجوء إلى طرف ثالث	13	6	11	11	41	45	19	39	22	52	24	51	17	39
5	أسأل عن السبب	12	8	10	10	40	44	20	41	20	47	22	46	18	41

6	المواجهة برفض	12	4	10	10	36	40	16	33	20	47	22	46	14	32
7	التجاهل	11	10	7	7	35	38	21	43	14	33	18	38	17	39
8	المواجهة بدفاع أو بتوضيح الموقف	8	8	9	9	34	47	16	33	18	42	17	36	17	39
9	توجيه تهديد	13	6	5	5	29	32	19	39	10	23	18	38	11	25
10	الشتم	6	8	7	7	28	31	14	29	14	33	13	27	15	34
10	الإستسلام	12	0	7	7	26	28	12	25	14	33	19	40	7	16
11	المناقشة	5	10	5	5	25	27	15	31	10	23	10	21	15	34
12	ترك المكان	8	8	4	4	24	26	16	33	8	19	12	25	12	27
الترتيب	الأساليب	تكرار ذكور المبكرة	تكرار ذكور المتأخرة	تكرار إناث المبكرة	تكرار إناث المتأخرة	المجموع (للعينة ككل)	النسبة المئوية (للعينة ككل)	مجموع الذكور	النسبة المئوية	مجموع الإناث	النسبة المئوية	مجموع المرحلة المبكرة	النسبة المئوية	مجموع المرحلة المتأخرة	النسبة المئوية
13	المواجهة باعتراض	6	5	6	6	23	25	11	22	12	28	12	25	11	25
14	تقديم اعتذار	3	9	3	3	18	20	12	25	6	14	6	12	12	27
15	تقديم النصح	3	3	4	4	14	15	6	12	8	19	7	14	7	16
16	التوسط	6	4	0	0	10	11	10	20	0	0	6	12	4	9
17	اللجوء إلى الدعم العددي	3	6	0	0	9	10	9	18	0	0	3	6	6	13

يتبين من النتائج الواردة في الجدول (4) ما يلي

أولاً: الأساليب العشرة الأولى التي استخدمها المراهقون والمراهقات لحل النزاع

1- توجيه ملاحظة أو تعليق

2- رد بالمثل

3- الضرب

4- اللجوء إلى طرف ثالث

5- اسأل عن السبب

6- المواجهة برفض

7- التجاهل

8- المواجهة بدفاع أو بتوضيح الموقف

9- توجيه تهديد

10-الشتم

10- الاستسلام

بالرجوع إلى ماسبق يمكن تصنيف أساليب حل النزاع إلى ثلاثة أنواع رئيسه وهي:

أولاً: الأساليب المسكنّة للنزاع

هي الأساليب التي تعمل على تهدئة النزاع والوصول مع الطرف الآخر إلى حله بطريقة مناسبة ترضي جميع الأطراف. ومن بين تلك الأساليب النقاش والمواجهة بدفاع أو بتوضيح الموقف والاعتذار والتوسط وتقديم النصح وتوجيه ملاحظة. وهذا النوع من الأساليب كانت نسبة ظهوره بين الإناث بشكل أكبر من الذكور.

ثانياً: الأساليب المصعّدة للنزاع

هي الأساليب التي من شأن استخدامها أن تزيد من حدة النزاع ومن أمثلتها الضرب الشتم والمواجهة بصراخ والتهديد والرد بالمثل واللجوء إلى الدعم العددي. وفي هذا النوع من الأساليب ظهرت نسبة بشكل أكبر لدى الذكور من الإناث.

ثالثاً: الأساليب القاطعة للنزاع

هي الأساليب التي تنهي النزاع أو تقطع الفرصة على الطرف الآخر لمواصلة أو استمرار النزاع كترك المكان والاستسلام والتجاهل. اجمالاً تساوى كلا الجنسين في الميل إلى استخدام هذا النوع من الأساليب إلا بالنسبة إلى الضرب فقد كان حكراً على الذكور دون الإناث.

مما سبق ذكره إشارة إلى الأساليب التي يتم على أساسها حل النزاع ولكن فعليا ليس دائما كان هذا يحدث أي " حل النزاع ". فقد أظهرت نتائج الدراسة إلى أن استخدام نفس الأسلوب بموقف ما قد يحل النزاع لكن بموقف آخر يبقيه معلّقا وهو نوع النزاع الثاني " النزاع المعلّق " و مرده عدداً من الأسباب منها عدم القدرة على الغفران من قبل أحد الأطراف.

ثانياً: الأساليب العشرة الأولى تبعاً لمتغير الجنس

أ- الذكور **ب- الإناث**

1- الضرب
2- رد بالمثل
3- توجيه ملاحظة
4- التجاهل
5- أسال عن السبب
6- اللجوء إلى طرف ثالث
6- توجيه تهديد
7- المواجهة برفض
7- المواجهة بدفاع أو بتوضيح الموقف
7- ترك المكان
8- المناقشة
9- الشتم
10- الاستسلام
10- تقديم اعتذار

1- توجيه ملاحظة
1- اللجوء إلى طرف ثالث
2- أسال عن السبب
2- المواجهة بالرفض
3- المواجهة بدفاع أو بتوضيح الموقف
4- رد بالمثل
5- التجاهل
5- الشتم
5- الاستسلام
6- المواجهة باعتراض
7- توجيه تهديد
7- المناقشة
8- ترك المكان
8- تقديم النصح
9- تقديم اعتذار
10- لا يوجد

من الملاحظ أن الذكور انفردوا بلجوءهم إلى الضرب دون الإناث حيث احتل هذا الأسلوب بالنسبة إليهم المرتبة الأولى. ثم في المرتبة الثانية لجأوا إلى أسلوب الرد بالمثل إلا أن الإناث كن أكثر حذرا في اللجوء إلى هذا الأسلوب فقد تراجع لجوءهن إليه إلى المرتبة الرابعة. توجيه ملاحظة ما كان خيار الذكور في المرتبة الثالثة إلا أن الوضع كان مغايرا لدى الإناث فقد لجأن إلى هذا الأسلوب في المقام الأول لحل النزاع. التجاهل أخذ المرتبة الرابعة من حيث الأساليب الاكثر شيوعا لدى المراهقين الذكور وكما تم الاشارة سابقا احتل أسلوب الرد بالمثل لدى الإناث المرتبة الرابعة. السؤال عن السبب تراجع لجوء الذكور لهذا الأسلوب إلى المرتبة الخامسة وبالمقارنة مع الإناث فقد كان هذا الأسلوب مفضّل لديهن حيث أخذ الترتيب الثاني لديهن.

اللجوء إلى طرف ثالث والتهديد شاع بين الذكور كأسلوب لحل النزاع لكن كخيار سادس وفي المقابل الإناث قد استعنّ باللجوء إلى طرف ثالث بشكل كبير فقد كان هذا الأسلوب الخيار الأول لديهن لحل النزاع أما توجيه التهديد فقد كان لجوءهن لهذا الأسلوب متراجعا حيث أحتل الخيار السابع لديهن. من اللافت أن كل من الأساليب القائمة على المواجهة برفض والمواجهة بدفاع أو بتوضيح الموقف بالاضافة إلى ترك المكان كان قد اتفق عليها الذكور لتتواجد ضمن الترتيب السابع لديهم وفي المقابل الإناث عمدن إلى المواجهة برفض بشكل كبير حيث احتل هذا الأسلوب لديهن المرتبة الثانية. أما أسلوب المواجهة بدفاع فقد حاولن حل النزاع بدرجة كبيرة من خلاله حيث احتل ذلك الأسلوب الترتيب الثالث، أما بخصوص أسلوب ترك المكان تراجع ظهوره بينهن إلى المرتبة الثامنة عدا عن لجوءهن إلى تقديم النصح.

ميل الذكور والإناث إلى المناقشة كأسلوب لحل النزاع كان إلى حد ما منخفض فقد احتل هذا الأسلوب بالنسبة للذكور الترتيب الثامن مقارنة مع الإناث اللاتي لجأن إلى هذا الأسلوب ضمن الترتيب السابع. الشتم كان قد أخذ الترتيب التاسع لدى الذكور، أما اللافت من جانب الإناث أنهن لجأن إلى هذا الأسلوب بشكل أكبر فقد أخذ هذا الأسلوب الترتيب الخامس لديهن. الاستسلام وتقديم الاعتذار اخذت الترتيب العاشر لدى الذكور في المقابل لم يتبق لدى الإناث من الأساليب ذات نسب تذكر لكي تتواجد لديهن ضمن الترتيب العاشر.

ثالثاً: الأساليب العشرة الأولى تبعاً لمتغير العمر

أ- المبكرة

1- رد بالمثل
2- الضرب- اللجوء إلى طرف ثالث
3- توجيه ملاحظة
4- أسأل عن السبب
4- المواجهة برفض
5- الاستسلام
6- التجاهل

ب- المتأخرة

1- توجيه ملاحظة
2- الضرب
3- أسال عن السبب
4- رد بالمثل
4- اللجوء إلى طرف ثالث
4- التجاهل
4- المواجهة بدفاع أو بتوضيح الموقف
5- الشتم
5- المناقشة
6- المواجهة برفض

6- توجيه تهديد	
7- المواجهة بدفاع أو بتوضيح الموقف	7- ترك المكان
	7- تقديم اعتراض
8- الشتم	8- توجيه تهديد
	8- المواجهة باعتراض
9- ترك المكان	9- الاستسلام
9- المواجهة باعتراض	9- تقديم النصح
10- المناقشة	10- اللجوء إلى الدعم العددي

نلاحظ مما سبق أن مراهقي المرحلة المبكرة لجأوا بالدرجة الأولى إلى الأساليب القائمة على الرد بالمثل ولكن تراجع استخدامها من قِبل مراهقوا المتأخرة وقد كان ذلك الأسلوب لديهم ضمن الترتيب الرابع من حيث الأساليب الأكثر شيوعا بينهم.

الضرب واللجوء إلى طرف ثالث كان شائعا في مرحلة المراهقة المبكرة بنسبة كبيرة وصلت مع الاشارة إلى أنها كانت لصالح الذكور، أما في مرحلة المراهقة المتأخرة فقد كان أيضاً اللجوء إلى الضرب خيارا مفضلا حيث احتل هذا الأسلوب الترتيب مع الاشارة أيضاً إلى أنها كانت حكرا على الذكور دون الإناث. أما من حيث لجوءهم إلى طرف ثالث فإلى حد ما تراجع استخدامهم لها فقد تواجدت لديهم ضمن الترتيب الرابع.

توجيه الملاحظة أوالتعليق كانت في المرتبة الثالثة لدى مراهقوا المبكرة أما لدى مراهقي المتأخرة فقد أخذت تلك الأساليب لديهم لحل النزاع المرتبة الأولى. السؤال عن السبب والمواجهة برفض بلغت لدى مراهقي المبكرة المرتبة الرابعة من حيث تكرار لجوءهم إلى تلك الأساليب، وقد كان تكرار مراهقي المتأخرة لهذا الأسلوب (المواجهة باستفهام) متقارباً جداً لما لدى المبكرة واحتل هذا الأسلوب المرتبة الثالثة من حيث الأساليب الاكثر استخداما من قبلهم. أما بالنسبة إلى الأسلوب القائم على المواجهة برفض تراجع لجوئهم إليه حيث كان ترتيبه لديهم ضمن المرتبة السادسة.

الاستسلام كان أسلوب واضح التكرار لدى مراهقوا المبكرة. في المقابل لم يكن هذا الأسلوب مفضل لدى مراهقوا المتأخرة فقد لجأوا إليه بشكل منخفض جدا ليأخذ بذلك الترتيب التاسع. التجاهل وتوجيه التهديد كان شائعا بين مراهقي المبكرة ضمن الترتيب السادس.

أما بالنسبة إلى مراهقي المتأخرة فقد لجأوا إلى التجاهل بشكل كبير حيث كان خيارهم ضمن الترتيب الثالث. أما استخدامهم التهديد فقد كان بشكل أقل حيث وصل الترتيب الثامن. المواجهة بدفاع أو بتوضيح الموقف كأسلوب لدى المراهقين في المرحلة المبكرة لم يكن خيارا أوليّا لديهم فقد أخذ هذا الأسلوب لديهم الترتيب السابع وبالمقارنة في المرحلة المتأخرة فقد كان هذا الأسلوب مفضّل بالنسبة إليهم لحل النزاع ولذلك احتل الترتيب الرابع. مراهقوا المبكرة في ما يتعلق بالشتم لم تكن من الأساليب المفضلة إليهم بالدرجة الأولى حيث احتل المرتبة الثامنة. ومن اللافت أن المراهقين في المتأخرة لجأوا إلى هذا الأسلوب بشكل أكبر فقد تبوء الترتيب الخامس لديهم.

الأسلوب القائم على ترك المكان والمواجهة باعتراض أخذ الترتيب التاسع أي لجوءهم إلى ذلك الأسلوب لم يكن وارد بالنسبة لديهم في الدرجة الاولى، إلا أن المراهقين في المرحلة المتأخرة تقدمت مرتبة لجوئهم لأسلوب ترك المكان إلى المرتبة السابعة، أما بخصوص الأسلوب القائم على المواجهة باعتراض فقد تراجع استخدامهم لهذا الأسلوب حيث تواجد ضمن الترتيب الثامن. ويجب الاشارة هنا إلى أنهم لم يترددوا في اللجوء إلى الأسلوب القائم على تقديم الاعتذار (والتي تواجد ضمن الترتيب السابع) وهذا كان مغايرا لما لدى المراهقين في المبكرة حيث لم يكن هذا الأسلوب (تقديم الاعتذار) وارد بينهم ضمن الأساليب الأكثر شيوعاً بينهم.

المناقشة كانت آخر خيارات المراهقين في المرحلة المبكرة ضمن أولى عشر أساليب شائعة الاستخدام بينهم ولكن مع المراهقين في المرحلة المتأخرة ازداد ميلهم بشكل كبير لاستخدام هذا الأسلوب حيث اخذت الترتيب الخامس لديهم.
تبقى أن نشير إلى أن المراهقين في المرحلة المتأخرة كانوا يلجأون إلى تقديم النصح كأسلوب لحل النزاع مع غيرهم من المراهقين ومن اللافت أنهم لجأوا إلى أسلوب مفاده اللجوء إلى الدعم العددي وهي من الأساليب التي تتسبب بتفاقم حدة النزاع بين الاطراف المتنازعة.

نورد ما يلي بعضا من مواقف النزاع التي توضح الأساليب التي اتبعها المراهقين لحله

1- توجيه ملاحظة أو تعليق

محمد ع يقول: في الحاره هو قاعد وأنا ماشي مع حمزه وما شفتووه. هو زعل مني عشان ما رديتش السلام فراح حاكي لأصحابي إني متكبر عليه وبديش أسلّم. بعدها بفتره بينادي علىّ قلت له : هلا هيثم وقعدت انا وياه فحكالي أنا هيك هيك حكيت عنك قلت له : لو اسمعتها من غيرك كان إزعلت صح منك بس خلص.

2- رد بالمثل

بهاء يقول: في ولد جيرانّا ع الفورصه أول ما إنزلنا أنا ما كنّتش شايفوه أجا ظربني كف ع رقبتي إبن عمي قال لي: ميراميه ظربك " بندلّعوه ميراميه " قلت له : وبينووه قال لي: شلّف لما شفّتوه قلت له: والله على راسي وحيّ الله ولما دار وجّهوه ظربتوه وظلييت مشلّف.

3- الضرب

يقول سعيد: كنت أنا قاعد على الدرج ولاّ بيقول لي: هاذا الدرج إلى قلت له: مش مسجل بإسم أبوك قعد يقول لي: طب إقلب وجهك وقووم أنا يلي جبّتوه فظربتوه أنا على وجّهوه كفراح قال للأستاذ وظربني الأستاذ عصايتيين بعد ما إطّلعت برا مسكّتوه وظربتوه.

4- اللجوء إلى طرف ثالث

حنين تقول: مره بنت قالت لي: أعطيني (دفترك) بدي أحل واجب الكيمياء فأنا أعطيتها دفتري. لكن شفت خمس بنات متّجمعيين وقاعدين ينقلوا الأجوبه فأنا بحكي لمين هادا الدفتر فبيقولوا لي: هادا دفترك قلت لهم شوبيّسوّي معاكم قالوا لي: البنت أعطتنا إياه فأنا قلت لهم: بدّييش أعطيكم إياه راحوا يقولوا لي امانه أمانه فروحت ناديتلّهم المس (كانوا ما بدهم يعطوني إياه)

5- اسأل عن السبب

آيه تقول: مره أنا كنت ماشيه وطبّييت في بنت فقلت لها: أنا آسف راحت سبّت عليّ. " أنا ما حبّييت أوصّلها للإداره " قلت لها: ليش اتّسبّي عليّ ؟ أنا ما سبّييت عليكِ أنا إتأسّفتلّك؟ بس هي ظلّت رايحه.

6- المواجهة برفض

صفا تقول: هديك المرّه بنت صارت تحكيلي تعالي اليوم نشّلح الإيشار. قلت لها: لاء أنا ما بقدر خلص إتحجّبت من صف البستان وإتعوّدت على الإيشار ما بقدر أشّلحوه لوإيش ما صار. صارت تحكيلي: لاء عادي. قلت لها: لاء مش عادي روحي إنتي إشّلحيه واطلبي من صاحبيتك التانية تعمل هيك.

7- التجاهل

أسيد يسرد الموقف التالي فيقول: مرة واحد سب ع أختي مزح. أنا قلت مش عارف أروح أظربُه أو أظل ساكت، فكرت فيها يعني اذا سب ع أختي كلمة وسّخة يعني خلص أختي صارت هيك. فقلت خلص مش مشكلة.

8- المواجهة بدفاع أو بتوضيح الموقف

وصال تقول: مره كنا قاعدين أنا وصاحبيتي وإجّت صاحبيتي الثانية على آخر الموضوع أخذت مقتطفات من الموضوع وما إتمعّنت فيه راحت نقلتوه إنوبنحكي هيك صاحبيتنا بطّلت تحكي معانا لأحظنا إنها متغيرة معنا فقالت لها صاحبيتي نور: شو مالك؟ قالت إنتو ليش حكيتوا عني زي هيك قالت لها نور إحنا؟ قالت: لها آه فنادتني انا ورحمة وسمر فقلت لها لاء إحنا ما حكينا عنك ويلي وصّلك الكلام كذّاب ودايما يلي بدو ينقل إشي يكون كلامه متوازن وقلت لها يا ستي حابه تفهمي الموضوع حابه مش حابه لبلاش.

9- توجيه تهديد

عبد الله ف يقول: كان عريف الصف قلت له ما تكتب اسمي فرجع كتب إسمي فقلت له: والله العظيم إذا بتكتب اسمي راح أدّعس على وجهك وما إسترجاش يكتب اسمي مره ثانية.

10- الشتم

ميساء تقول: شعري ناعم عملتوه مره كيرّلي فصاروا يتطّلعوا وقالوا: زي الصاحيه ومش مشّطه وزي أبصر شو صاروا يتّخوّثوا فقلت لهم: كل وحده تخرس وتّسد بوزها.

- الاستسلام

تقول فرح: ما عرفت أحلّ على اللوح معلمة الرياضيات قالت لي: إرجعي. البنات صاروا يضحكوا ويتوشّواشوا ويتمهزأوا

أنت شو عملتي؟ ولا إشي ارجعت ع الدرج بس كنت تعبانة كانت عزيمتي هابطة.

السؤال الرابع ونصه: "ما هي الآثار الناتجة عن وجود النزاع كما يراها المراهقون أنفسهم"؟

للإجابة على هذا السؤال جمعت أقوال المراهقين وحللت على شكل تكرارات ليتم على اساسها حساب النسب المئوية فكانت النتائج المبينة في الجدول (5).

جدول 5: الآثار الناتجة عن وجود النزاع كما يراها المراهقون أنفسهم

الترتيب	الآثار	تكرار ذكور المبكرة	تكرار ذكور المتأخرة	تكرار إناث المبكرة	تكرار إناث المتأخرة	المجموع (للعينة ككل)	النسبة المنوية (للعينة ككل)	مجموع الذكور	النسبة المنوية	مجموع الإناث	النسبة المنوية	مجموع المرحلة المبكرة	النسبة المنوية	مجموع المرحلة المتأخرة	النسبة المنوية
1	الجلوس وحيدا داخل البيت	13	10	21	19	63	70	23	47	40	95	34	72	29	67
2	التعلم من التجارب السابقة	7	20	18	17	62	68	27	56	35	83	25	53	37	86
3	التعرّق والشعور بالتعب	17	17	13	13	60	66	34	70	26	61	30	63	30	69
4	المخاصمة	10	8	10	12	40	44	18	37	22	52	20	42	20	46
5	الشعور باليأس والحزن	5	12	9	13	39	43	17	35	22	52	14	29	25	58
6	ترك المكان	9	4	2	10	25	27	13	27	12	28	11	23	14	32
7	قطع العلاقة	8	1	13	3	25	27	9	18	16	38	21	44	4	9
8	تحسّن العلاقة	4	2	2	14	22	24	6	12	16	38	6	12	16	37
8	الإمتناع عن المشاركة	4	0	10	8	22	24	4	8	18	42	14	29	8	18
9	تكوين حكم سلبي مسبق عن الآخرين	3	12	0	6	21	23	15	31	6	14	3	6	18	41
10	تأخر موعد النوم أو الإمتناع عنه	3	2	5	8	18	20	5	10	13	30	8	17	10	23
11	الخروج من البيت	9	7	0	1	17	18	16	33	1	2	9	19	8	18
12	تراجع العلاقة	1	2	3	10	16	17	3	6	13	30	4	8	12	27

الترتيب		تكرار ذكور	تكرار ذكور	تكرار إناث	تكرار إناث	المجموع (للعينة	النسبة المنوية	مجموع الذكور	النسبة المنوية	مجموع الإناث	النسبة المنوية	مجموع المرحلة	النسبة المنوية	مجموع المرحلة	النسبة المنوية

	الآثار	المبكرة	المتأخرة	المبكرة	المتأخرة	ككل)	(للعينة ككل)					المبكرة		المتأخرة	
13	التعرض للأذى الجسدي	3	10	0	0	13	14	13	27	0	0	3	6	10	23
14	الإمتناع عن تناول الطعام	3	5	6	1	15	16	8	16	7	16	9	19	6	13
15	تغيّر الشخصية للأفضل	7	0	7	0	14	15	7	14	7	16	14	29	0	0
15	تغيّر الشخصية بشكل سلبي	1	2	11	0	14	15	3	6	11	46	12	25	2	4
16	مشاكل مع الإدارة	2	7	0	0	9	10	9	18	0	0	2	4	7	16
16	ضرب أحد الأخوة	2	0	5	2	9	10	2	4	7	16	7	14	2	4
17	محولة الإنتحار	0	1	0	3	4	4	1	2	3	7	0	0	4	9
18	التدخين	0	3	1	0	4	4	3	6	1	2	1	2	3	6

يتبين من الجداول الواردة في الجدول (5) ما يلي:

أولاً: الآثار العشرة الأولى للنزاع بين المراهقين والمراهقات هي:

1- الجلوس وحيداً وممارسة نشاط ما

2- الاستفادة من التجارب السابقة

3- التعرّق والشعور بالتعب

4- المخاصمة

5- الشعور باليأس والحزن

6- ترك المكان أو عدم مواصلة النشاط الذي حدث خلاله النزاع

7- قطع العلاقة

8- تغيّر العلاقة للأفضل

8- الامتناع عن المشاركة في الحصة الصيفية

9- تكوين حكم مسبق بشكل سلبي عن الآخرين

10- تأخر في النوم أو الإمتناع عنه

ثانياً: الآثار العشرة الأولى تبعاً لمتغير الجنس

أ- الذكور

1- الذكور
2- الاستفادة من التجارب السابقة
3- الجلوس وحيداً
4- المخاصمة
5- الشعور باليأس والحزن
6- تقضية الوقت خارج البيت
7- تكوين حكم مسبق بشكل سلبي عن الآخرين
8- ترك المكان
8- التعرض للأذى الجسدي
9- قطع العلاقة
9- مشاكل مع الإدارة
10- الإمتناع عن تناول الطعام

ب- الإناث

1- الجلوس وحيداً
2- الاستفادة من التجارب السابقة
3- التعرّق والشعور بالتعب
4- المخاصمة
4- الشعور باليأس والحزن
5- تغير في الشخصية بشكل سيء
6- الامتناع عن المشاركة في الحصة الصفية
7- قطع العلاقة
7- تحسن العلاقة الآخرين
8- تأخر في النوم
8- تراجع العلاقة
9- ترك المكان
10- الامتناع عن تناول الطعام
10- تغير الشخصية للأفضل
10- ضرب أحد الأخوة

لقد أظهرت نتائج الدراسة إلى أن هناك نوعان من الآثار الناتجة عن وجود النزاعات حسب ما ورد على لسان الطلاب (ذكوراً وإناثاً) الذين تمت مقابلتهم. وتلك الآثار هي : الإيجابية والسلبية. لتأتي الآثار السلبية على المراهقين كافة أكبر من الآثار الإيجابية. مع الاشارة إلى أن هذه الآثار الإيجابية والسلبية تأثرن بها الإناث بدرجة أكبر من الذكور.

بداية الآثار الإيجابية قامت الباحثة بتصنيفها بناءا على ما ذكره الطلبة إلى ثلاثة أقسام (مع الاشارة إلى أن كلا من القسم الأول والثاني فقط هما من تواجدا ضمن الترتيب العاشر لآثار النزاع). فالقسم الأول تتعلق إيجابيته في التعلم من تجارب خوض النزاع في كيفية التعامل معها لاحقا حيث ظهر هذا الأثر بين الإناث 83% ولصالح المرحلة المبكرة بـ 86%.

القسم الثاني من الآثار الإيجابية يتمثل في تحسين مجرى العلاقة للأفضل بين اطراف النزاع بنسبة بين الإناث مقدارها 38% لصالح المرحلة المتأخرة من المراهقة بنسبة 37%.

بالعودة إلى آثار النزاع السلبية بشكل عام نستطيع القول أن التأثير الانفعالي كان كبيراً في نفوس المراهقون الذكور فقد احتل الترتيب الأول لديهم أما الإناث تأثرهن بالنزاع من هذه الناحية كان متراجعاً لحد ما فقد أخذ هذا التأثير لديهن الترتيب الثالث. الجلوس وحيدا والاكتفاء بممارسة نشاط ما كسماع أغان كانت من آثار النزاع على المراهقين الذكور والتي يمكن اعتبارها من النواع السلبي وفي المقابل كان هذا الأثر بالنسبة للإناث بارز الظهور حيث احتل الترتيب الأول لديهن. وماتزال آثار النزاع السلبية مسيطرة على المراهقين اجمالاً فالمخاصمة شاع ظهورها بينهم بشكل كبير حيث ظهرت ضمن الترتيب الرابع لكلا الجنسين.

الشعور باليأس وغيرها من الآثار النفسية السلبية للنزاع قد ظهرت لدى الذكور ضمن الترتيب الخامس إلا أن الإناث قد كن أكثر حساسية حيث ظهر هذا التأثير لديهن ضمن الترتيب الرابع اضافة إلى التأثير القائم على تغيّر الشخصية للأسوأ والذي لم يتأثر به الذكور من بين الآثار العشرة الأولى. الخروج من البيت كان خيارا متاحا بشكل كبير لدى الذكور فبالعودة إلى النسبة المئوية نجد أن هذا التأثير تواجد لدى الذكور بنسبة 33% وهي نسبة مرتفعة مقارنة بالإناث من اللافت أنها لم تتعدى 2% وقد تأثرن بالنزاع إلى حد ما داخل نطاق المدرسة حيث كن يمتنعن عن المشاركة داخل الغرفة الصفية. الأثر الذي تبوّء الترتيب السابع لدى الذكور هو العمل على تكوين حكم مسبق بشكل سلبي على الآخرين وهذا لم يكن واردا لدى الإناث من بين الآثار العشرة الأولى بل ما هو على صعيد آخر العمل على تغيّر العلاقة مع الطرف الآخر للأحسن.

ترك المكان ظهر لدى الذكور ضمن الترتيب الثامن والإناث تأثرن بالنزاع من هذه الناحية بشكل أقل بدرجة بسيطة حيث ظهر هذا الأثر لديهن ضمن الترتيب التاسع. التعرض للأذى الجسدي من الآثار اللافتة التي تركها النزاع على الذكور بدرجة دون الإناث صحيح أن هذا الأثر بناءا على الجدول قد أخذ الترتيب الثامن لديهم لكنه حمل نسبة مقدارها 27% وهي نسبة لا يستهان بها وفي المقابل كن الإناث قد تأثرن بالنزاع من خلال عدم القدرة على النوم في الوقت المعتاد عدا عن تراجع العلاقة مع الطرف الآخر. قطع العلاقة جاء أثرا منخفضا على الذكور حيث تواجد بينهم ضمن الترتيب التاسع وهنا تفوّقن الإناث على الذكور حيث تأثرن بذلك بشكل أكبر حيث احتل هذا الأثر الترتيب السابع لديهن. المشاكل مع الإدارة أثر إنفرد به الذكور دون الإناث. الإمتناع عن

تناول الطعام تواجد بين كلا الجنسين ضمن نفس الترتيب ألا وهو الترتيب العاشر ولكن اللافت أن الإناث زدن عليه اللجوء إلى ضرب أحد الأخوة أو التعامل بعصبية معهم ولكنهن تميّزن على الذكور بخاصية إيجابية وهي تغيّر الشخصية للأفضل.

ثالثاً: الآثار العشرة الأولى تبعاً لمتغير العمر

أ- المبكرة	ب- المتأخرة
1- الجلوس وحيداً	1- الإستفادة من التجارب السابقة
2- التعرّق والشعور بالتعب	2- التعرّق والشعور بالتعب
3- الاستفادة من التجارب السابقة	3- الجلوس وحيدا
4- قطع العلاقة	4- الشعور باليأس والحزن
5- المخاصمة	5- المخاصمة
6- الامتناع عن المشاركة في الغرفة الصفية	6- تكوين حكم مسبق عن الآخرين
6- الشعور باليأس والحزن	
6- تغيّر الشخصية للأفضل	
7- تغيّر الشخصية للأسوأ	7- تغيّر العلاقة للأفضل
8- ترك المكان	8- ترك المكان
9- الخروج من البيت	9- تراجع العلاقة
	-10
9- الإمتناع عن تناول الطعام	-10 تأخر موعد النوم
10- التأخر في موعد النوم	10- التعرض للأذى الجسدي

المؤشر العام الذي يدل عليه الترتيب السابق أن المراهقين في المرحلة المبكرة وفي المرحلة المتأخرة كانوا أكثر تأثرا بالنزاع من الناحية السلبية. المراهقون في المرحلة المبكرة كانوا بالدرجة الأولى يفضلون البقاء وحيداً وهذا تراجع في المتأخرة إلى المرتبة الثالثة. أما الشعور بالتعرق والتعب فقد كان ترتيبها واحد في كلا المرحلتين ألا وهو الترتيب الثاني.

الاستفادة من التجارب السابقة جاءت ضمن الترتيب الثالث لدى المراهقين في المرحلة المبكرة ولكن في المتأخرة اختلف الوضع فقد أخذ هذا الأثر الإيجابي لديهم الترتيب الأول. قطع العلاقة مع الطرف الآخر جاءت ضمن الترتيب الرابع لديهم وهي من الآثار السلبية التي تميّز بها المراهقين في المرحلة المبكرة دون المتأخرة. المخاصمة جاء هذا الأثر في الترتيب الخامس في كلا المرحلتين. الإمتناع عن المشاركة كان واردا بين المراهقين في المرحلة المبكرة ضمن الترتيب السادس وهذا لم يكن متواجدا بين المراهقين في المرحلة المتأخرة من حيث الآثار العشرة الأولى للنزاع وفي المقابل ضمن هذا الترتيب (السادس) كانوا قد تأثروا بالسلبية القائمة على تكوين حكم مسبق بشكل سلبي على الآخرين.

الشعور بالحزن وتغيّر الشخصية للأفضل كانت أيضاً من بين الآثار التي تركها النزاع على المراهقين في المرحلة المبكرة ضمن الترتيب السادس. تغيّر الشخصية للأسوء تأثر به المراهقين في المرحلة المبكرة ضمن الترتيب السابع وفي المقابل تميّز المراهقون في المتأخرة دون المبكرة في الأثر القائم على تغيّر العلاقة مع الطرف الآخر بشكل إيجابي. الترتيب الثامن إنطوى لكل من المراهقون في المرحلة المبكرة والمتأخرة على الأثر القائم على ترك المكان. قضاء الوقت خارج البيت والامتناع عن تناول الطعام تواجد بين المراهقين في المرحلة المبكرة ضمن الترتيب التاسع وفي المقابل لم تكن هذه الآثار واردة لدى المراهقين في المرحلة المتأخرة بل تأثروا بالنزاع من خلال تراجع علاقتهم مع الطرف الآخر. وفي نهاية المراتب العشر الأولى لآثار النزاع يأتي الأثر القائم على التأخر عن موعد النوم لدى المراهقين في المرحلة المبكرة وهذا ما تواجد لدى المراهقين في المرحلة المتأخرة وقد زادوا عليه الأثر القائم على التعرض للأذى الجسدي.

نورد ما يلي بعض مما قاله المراهقين عن آثار النزاع

1- **الجلوس وحيدا**

ألاء تقول: إجت المرشدة في يوم أنا كنت مخالفة بلون الإيشار قالت لي ليش وأبصر شو. أنا إتوقعت صاحباتي يدافعوا عني بس قالوا لها: آه يا مس وشايفه حالها وعصبية وما بيعجبها العجب. فأنا إتضايقت منهم وضليتني ساكته. وفي البيت قعدت بغرفة لحالي ما كان جاي ع بالي أقعد مع أهلي وأنا لما بزعل ما باكوول وبنام حتى إمي قالت لي إنتي نايمه يعني أكيد

صار موقف، فأنا إتهربت بالنوم. بعد كم يوم غبّت عن المدرسة والمرشدة قالت لهم ليش تعاملوا ألاء هيك وبعدها صاروا كويسيين معي.

2- الاستفادة من التجارب السابقة

محمد اس يقول: مزحه مزحتها مع ابن صفي بس هو ما بيتحمل مزح ظربتُه على رقبتُه. زعل مني صار يقول: ما تحكي معي. ثاني يوم قلت له: آسف مش بالعامد. ومن يوميتها ما مزحت معه. ثم علق محمد بالقول: الواحد بيتعلم من غلطه. لما يكون مسوّي إشي غلط بيجرب يحكيها لناس ثانيين عشان يتعلموا.

أسيد يقول: الواحد يصبر مش ع طول واحد سب ع امك خلص تروح تضربوه ممكن تروح تقول له إمي بيجوز يقول لك لاء مش إمك.

مراد: يتعلم يصيير يروّق شوي ويعرف مين إلوه الحق وما إلهوش الحق وإذا كانوا اثنيين متطاوشين أروح أعرف شو القصه مش ع السريع أروح أضرب

3- التعرّق والشعور بالتعب

فراس يقول: في واحد اسمه خالد اسمر لما نييجي نلعب فاطبول بيظلووه يرمي حجار. فصار أمين يظرب فيه أجا بدوو يظرب أمين إحنا ادخّلنا ظربت واحد كف، بعدين أجوا أولاد يرموا احجار ويلحقوا فينا وأنا ظليت هارب.

كيف كان جسمك؟ وجهي صار أصفر اعرقت وكان قلبي بيوجعني وحكيت لأمي

4- المخاصمة

ميساء تقول: أنا ورغد وريهام متّعودين ع بعض أسرارنا لبعض نتعرف ع بنات غيرنا ما في مشكله بس يلي صار روزان دخّلت على شلتنا وغيّرتلنا الشلة كلها. حسّت ريهام إنوإنوأنا ورغد إتغيّرلنا عليها. قالت شويلي مغيّركم عني. قلت لها: مش عاجبيتني مشّيتك مع روزان قالت شوالحكي يلي بتحكيه قلت لها : إنتي حره ما بمنعك إنك تمشي مع أي بنت. هي رافضه إنوأنا أحكيلها هيك. إتّزاعلنا يوميين تلات بعدين أنا روحّتلها وقلت لها إنوصاحبات وما بيصير نتّفرّق إلنا سنيين مع بعض وخوات ما بدي علاقتنا تتأثر بدي نرجع زي أول وأحسن وإرجعنا زي أوّل.

5- الشعور بالسأس والحزن

أسماء تقول: هما (بنات الصف) كتير بيخافوا من صوتي بيحكوا إنوه كتيير جَهوري. فبتحّكيلي لبنى : خلّي عندك شويّة أنوثه فأنا إزعلت وصرت أعيّط. وأنا لمّا أعيّط بحكيش مع

حدا. أجت لبنى عندي ع الدرج بتقول لي: شومالك وأنا ضلّيتني لافه وجّهي كنت كتير مكتأبه. أنا لما أعيّط بكتأب بكل الحصص يعني أنا من عادتي بحكي وبضحك وبمزح كتير مع كل الصف الكل بيعرفني هيك بس لما بزعل الكل بيعرف بكون قاعده وساكته ووجهي مقلوب كتير كتير كنت زعلانه وبالحصة الرابعة أجت معلمة الحاسوب وشافتني بعيّط بتحكيلي شومالك مش دارسه للإمتحان قلت لها لاء دارسه للإمتحان بس صارت شغّله وعيّطت عليها ضليتني ساكته ولا رفعت إيدي.

-6 ترك المكان

معتصم يقول: كنا نلعب في المدينة (مدينة الملك عبد الله الرياضيه) يلّي اختارنا بيقول لي: إنت صف حراسه قلت له أنا بدّيش أصفّ حراسه بيقول لي لاء بدك إتّصف حراسه. صف بديش أصف صف بديش أصف دجينا في بعض بعدين فزّعوا بيناتنا. أنا إطّلعت برات اللعبة ما كمّلتش.

-7 قطع العلاقة

عامر يقول: كنا نلعب فاطبول قعد يكسح ويقولي اطلع برا أنا اجييت بدي أظربوه أولاد قعدوا يزيدوا فيها يلا حمّي اظرب تسكتلهمش "اظرب واظرب " وظربتوه.
العلاقة؟ بحكيش معهم ولا كأنا بنعرف بعظ كانوا اصحابي زي الاخوان.

عهود تقول: في بنت اسمها نجود ما كانت تحكي مع هديل فجأه هذول الثنتيين ظربوا صحبه مع بعض وتركتني. بتحكيلي نجود إنوالعصفوره قالت لي إنك فسّاده وما بتحبيني ودايما بتحرّضي البنات عليّ قلت لها: خَلص ما بدك تحكي معاي بُكرا إنتي بتيجي وبتراضيني لحالك. ثم تعلّق عهود بالقول: صرت ما بحكي معها ولا هي بتحكي معي.

-8 تحسّن العلاقة

عبد الله محمد يسرد هذا المواقف النزاعي الذي بتوطيد علاقته مع الطرف الثاني فيقول:
دفشني واحد اوقعت عليه راح سب ع امي مارظيتش أظربوه بالصف عشان ما يروحش ع المدير وآخوذ إنذار. فقلت له: بس إنروّح (إشارة للتهديد). لما روّحت ظربتوه. راح هرب ومسك عصاي، إجا بدويظربني ع راسي فرفعت إيدي وحملت احجار وقعدت أرمي عليه فزّعوا الطلاب سب سبيت عليه ع الام ع الابو.
شوصار بإيدك؟ كسرّلي إيدي   هو شو صارله؟ إتورم ظهروه من الحجار

علاقتك معاه؟ هو صار صحبه مع الثلاث يلي معاي أصحابي وهما دايما معاي صار يمشي معانا مره حكى شغله اتفقت معاه وبعد اسبوعين صرنا اصحاب كثير

- الإمتناع عن المشاركة

عدن تقول: كنا بالفورصة فأنا وروان مجلس نقف هون بطابق الادارة هي (شهد) قالت: بدي أطلع معاكو. بس أنا ما سمعتها. اطلعنا هي قالت: يعني عدن ما بدك تمشي معي؟ قلت لها: ليش انتي وراي؟ قالت:آه وراكي، طوّالي زعلت وسحبت حالها وراحت. فكّرتني اني ما بدي أمشي معها.

بدي أفهّمها الوضع دخلت ع الصف هي بتصرخ بتقول: لا تحكي معي ولا أحكي معك.

بامكاني أرد عليها بس أنا ما حبيت كنت أوعى منها. قلت لها: خلص لما تهدي بحكي معاكي ازعلت، أنا من النوع يلي ما بحب حدا يزعل مني تنكّدت وما ركزت ع شرح المعلمات ضليت أفكر كيف بدي أصالحها.

9- تكوين حكم مسبق بشكل سلبي عن الآخرين

سامي يقول: النظرات كثير بيصير عليها مشاكل. ظلّوا يتطلّع عليّ قلت له: في إشي بدك إياه مني بتطلّع عليّ ولاّ بيقول لي: إمّطيّع في وجهك بريزه قلت له بديش أنا البريزه بدي أطول عينيك وأوّل ما قرّب ظربتوه وإجا الناس يفزّعوا. ثم يقول في موقف آخر اعتقد أن آخر يريد افتعال النزاع معه فيقول:

ظلّوا يتطلّع فيّ طوول السلام الملكي وأنا بتطلّع فيه. أنا من النوع لما بتطلّع بواحد ما برّمّش هو رمشّ بالآخر قلت له في إشي قالي آه في إشي بدي أشوفك قلت له عادي

فطّلعّتلوه ع الصف قبل ما ييجي فقلت له : كيف أنا مش عاجبك بيقول لي لاء إنت عاجبني بس إنت من أي عيله إطلعنا بلديات أنا وياه فاتعرفنا على بعض.

10- تأخر في موعد النوم أوالامتناع عنه

هدى تقول: مره بنت خالي قلت لها: سر بيني وبينها صار معاي. لقيتوه (السر) ثاني يوم مفضوح. قالتوه لأختها الصغيره وأختها قالتوه لناس ثانيين. قلت لها: روحي مستحيل حدا يحكيلك سر (كنت معصّبه بس ما علّيت صوتي) ثم تعلق هدى بالقول: ظلّيتني سهرانه طول الليل ما عرفت أنام ومن يوميتها بطّلت أحكيلها سر.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج

خصص هذا الفصل لمناقشة نتائج الدراسة تبعاً لورودها في الفصل الرابع.

أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بمضامين النزاع بين المراهقين

كشفت نتائج الدراسة الحالية عن العديد من مضامين النزاع لدى المراهقين ذكوراً وإناثاً والتي جاءت إلى حد ما متشابهة مع ما أشار إليها لورسن (Laursen,1995) في دراسته التي اقتصرت على معرفة مضامين النزاع باختلاف طبيعة العلاقة بين المراهقين فقط مما يجعل من

نتائج الدراسة الحالية فيما يتعلّق بمضامين النزاع يكشف عن العديد من النواحي التي لم تبحث الدراسات السابقة (على حد علم الباحثة).

كان أكثر المضامين انتشاراً والتي دار حولها النزاع بين المراهقين "التدخل في خلاف ليس طرفاً فيه" لصالح الذكور إوازداد ظهورها في المرحلة المتأخرة. ويمكن تفسير ذلك إلى أن الذكور مقارنة مع الإناث تميزوا بالحساسية الانفعالية وسرعة الاستثارة عدا عن الميل الكبير لتقليد الكبار في الفزعة وهذا قد يعطي إشارة إلى أن المجتمع الاردني من الممكن تصنيفه على أنه من المجتمعات التي تأخذ الطابع التعاوني في التعامل مع النزاع ولكن للأسف فإن التعبير عن هذا التعاون تم بين المراهقين بصورة سلبية لأن الذكور اعتمدوا في الاغلب اللجوء إلى الضرب عند تدخلهم في نزاع لغيرهم وهذه النتيجة تفسر ما نسمع عنه من أحداث جامعية مفادها أن جماعة هاجمت أخرى على انتخابات اتحاد الطلبة وليس هجوم طرف وحيد على آخر وبالتالي تتعدد أطراف النزاع وتزداد حدّة وهذا أمر في غاية الخطورة إن لم يتم معالجتة لأنه من العوامل التي تشكّل العنصرية أو التطرّف بين الأفراد. وهنا يقول صلاح العنود: في العادة هون (المدرسة) في بين الطلاب تمييز مثلاً أنا من عيلة كذا وهو من عيلة كذا صارت معي مشكلة فخفت يتكاتفوا معاه الشباب مأنا برظوا جديد ع المدرسة وما بدهم إياني أفرض شخصيتي فرنيت على أولاد عمي. بشكل عام سواء بين الذكور أو بين الإناث فقد كان تدخل المراهقون في نزاع غيرهم مرتبط بنوع العلاقة كأن تكون العلاقة وطيدة ليتم التدخل من أجل أحد أفراد الاسرة أو المقربين أو الاصدقاء.

ومن جانب آخر فقد كان التدخل بين المراهقين قد تم بحكم العلاقة السطحية بغيرهم كأن يكون أحدهم زميل الصف أو ممن يعرفونه معرفة سطحية وهنا يجب الإشارة إلى أن تدخل الذكور في نزاعات ليسوا طرفاً فيها كان قد تم (بناءاً على قولهم) داخل نطاق المدرسة وخارجها كالحارة مقارنة مع الإناث اللاتي كن قد خضن هذا المضمون (التدخل في خلاف ليس طرفا فيه) فقط داخل محيط المدرسة، وهذا خير دليل على أن المدرسة تأخذ مساحة كبيرة من المراهقات من حيث وجود التواصل الاجتماعي بغيرهن بعكس الذكور الذين عكسوا بهذا المضمون أن علاقاتهم الاجتماعية واسعة النطاق لديهم. ويمكن تفسير ذلك أن الثقافة الاردنية من المحتمل أنها لاتزال تعطي الحرية الاكبر للذكور في قضاء الوقت خارج نطاق المدرسة والبيت أما الإناث فيبقين أغلب الوقت ملتزمات البيت من بعد انتهاء الدوام المدرسي.

المضمون (الموضوع) التالي هو "المزاح الثقيل " لصاح الذكور أيضاً في المرحلة المتأخرة. وبناءاً على النتائج فإن المراهقين الذكور تنوّع المزح الثقيل فيما بينهم على نوعين: الأول: جسدي والثاني: لفظي. المزح الجسدي تنوّع ما بين الدفش وتوجيه لكمة على الوجّه أو الرقبة، أما المزح اللفظي تركّز بصورة أساسية على إطلاق الشتائم والتي مقبولة لبعضهم ولكن لآخرين شكلت مضموناً للنزاع فهذا النوع من المزاح مرفوضاً تماماً بالنسبة لهم ولمزيد من المصداقية فقد أجّمع الطلبة بإخبار الباحثة عن هذه الشتائم بصورة غير مباشرة بالقول أنها "على الأم والأخت" بمعنى أنها تمسّ شرف الطالب. لجوء الذكور إلى هذا النوع الجسدي من المزاح قائماً على ميلهم إلى اللجوء إلى العنف حتى من خلال المزح والتلذذ بمعاكسة الآخرين. ووفق نظرية التعلّق فإن المزاح الثقيل القائم على اطلاق الشتائم يعكس ضعف القاعدة الأخلاقية في الأسرة كونها الأساس الذي يُكسب المراهق قواعد السلوك الأخلاقي.

ويمكن تفسير لجوء الذكور لنوع المزاح اللفظي والقائم على الشتائم البذيئة برغبة المراهقين في تقليد الكبار أو حتى تقليد رفاقهم فبحسب نظرية المعرفية الاجتماعية فإن التقليد عاملا حاسما في تعلم أنواع السلوك كافة. اجمالاً المزح الثقيل لدى الإناث تشابه مع الذكور من حيث أنواعه اللفظي والجسدي لكن النوع الأول منه (اللفظي) لم يتضمن الشتائم البذيئة بل تضمن إصدار التعليقات وتجدر الإشارة هنا إلى أن هذا النوع من المزاح كانت نسبة قليلة جداً بين الطالبات أما المزاح الجسدي فتمثل بالدفش وتوجيه لكمة خفيفة على الظهر أو الوجه وتخطيط المقالب. عدا عن المزاح برشق الماء على بعضهن البعض.

المضمون القائم على " القيام بفعل خاطيء " ارتفعت لدى الإناث بنسبة57% وبصورة أكبر في مرحلة المراهقة المتأخرة. وقد اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع ما أشار إليه تريريال (Turiel,2002)أن انعدام الأسس الأخلاقية في التعامل مع الآخرين يشكّل مضمونا للنزاع. فمن القضايا اللاخلاقية التي اتفق عليها الطلبة الذكور بأنها تشكل مضمونا للنزاع المزاح اللفظي القائم على إطلاق الشتائم البذيئة عدا عن سب الذات الإلهية والكذب وشهادة الزور ومرافقة رفقاء السوء وإطلاق التعليقات عدا عن القيام بتصرفات مسيئة للجنس الأخر " كالمعاكسة". أما بالنسبة للإناث فقد شكل الجنس الآخر محوّر القضايا اللا أخلاقية لمن هن في المرحلة المبكرة بمعنى أنهن كن يخضن نزاع مع غيرهن ممن عرض عليهن التعرف أو التحدث مع الجنس الآخر أو ممن عرفن أنهن يتكلمن مع الجنس الآخر وبذا اعتبرن أن الحديث مع الجنس الآخر خلال المرحلة المبكرة مرفوضاً تماماً. صحيح أن الأدب النظري أشار إلى أن الاهتمام في الجنس الآخر يتم في المرحلة المتأخرة ولكن من خلال حديث الباحثة مع الطالبات فقد أشرن أن هذا الأمر يعكس انحراف الفتاة

عن الأسس الأخلاقية السليمة سواء في هذه المرحلة أوفي غيرها وربما لهذا السبب ظهرت نسبة منخفضة لمضمون القائم على الجنس الآخر 16% أي بمعدل سبع طالبات فقط تحدثن عن اقامة صداقة مع الجنس الآخر.

وعلى العموم تمثّلت الأمور اللأخلاقية لدى الإناث وتحديداً في المرحلة المتأخرة " بما يتعلق بالجنس الآخر" كالخروج برفقة الصديق من غير علم الأهل أو التعرف على أكثر من شخص أو الإخلال بالأدب من حيث علوالصوت في الضحك في الشارع عدا عن التحدث عن العلاقات الجنسية. ويمكن تفسير ذلك بشكل كبير من خلال النظرية المعرفية الإجتماعية التي تشير إلى الدور الثقافي الذي يساهم في اكساب مفاهيم معينة عن النوع الاجتماعي فمن المقبول أن نسمع ضحكة شاب في الشارع ولا يُعاب ولكن الفتاة عندما يبدر منها هذا التصرف تعتبر قد قلّت أدبها، ومن الشائع أن يصادق الشاب احداهن أما الإناث فإلى حد كبير ما زال هذا مرفوضا في مجتمعنا. فتقول الطالبة ألاء التي اكتشف أهلها أنها تصادق أحدهم من الجنس الآخر: جيرانّا حكوا لإمي وإمي كانت خلص بدها إتْبطّلني من المدرسة ومن يوميتها إتّعذيت كتير وأكلت كتله مرتبه من وراه.

التنمر وتوجيه ملاحظة أو تعليق ظهرت بين المراهقين بنسبة 43%. بداية المضمون القائم على الملاحظات والتعليقات كانت شائعة بين المراهقين وتمثّلت بمجملها في ما يتعلق بالمظهر الخارجي أو التعبير عن الرفض لسلوك ما أو الإستهزاء وهذا كان شائعاً بين الإناث خاصة في المرحلة المتأخرة. اجمالاً هذا المضمون يمكن تفسيره بما يعّرف عن المراهقين اهتمامهم بالشكل الخارجي عدا عن ميلهم للنقد وغالباً ما كان المراهقين يطلّقون ملاحظاتهم وتعليقاتهم أمام جمع من المراهقين وهذا من الممكن أن شكّل احراجا دفع الطرف الآخر أن لا يتقبل هذا النقد والطريقة التي جاء فيها.

وفيما يتعلق بالنتيجة التي أشارت أن الإناث كن اجمالاً أكثر ميلاً لتوجيه التعليقات والملاحظات فقد كانت على أساس الشكل الخارجي سواء كان من حيث الملبس وطريقة الكلام عدا عن القوام الجسدي كالسمنة المفرطة وهنا يجب التوقف قليلاً على فكرة مفادها إذا لم يتم تنبيه الطلبة على الطريقة المناسبة واللائقة في توجيه الملاحظة للطرف الآخر قد يتطور الوضع ليصبح شكلا من أشكال التنمر. هذا المضمون (التنمر) أو ما اصطلح عليه الطلبة بمصطلح "فرض المراجل" كان شائعاً بين المراهقين بنسبة 43% ولصالح الذكور بنسبة 70% ليتواجد بشكل ملحوظ في

مرحلة المراهقة المبكرة ب 59% أشرنا سابقاً في الإطار النظري إلى أن مرحلة المراهقة خاصة في بدايتها يسعى فيها المراهق إلى اثبات الذات ولكن من اللافت أن ذكور المراهقة المرحلة المبكرة أشاروا إلى أنهم تعرضوا للشتم أو الضرب "التنمر" من قِبل أشخاص هم بالأغلب أكبر سناً منهم وبناءاً على هذه النتيجة إثبات الذات هنا يسعى إليه الكبار من خلال التنمر على الصغار. ذكور المراهقة المتأخرة تعرضوا للشتم أو للضرب من طلاب أعمارهم متقاربة لهم لكن تباين وجودهم تارة بين طلاب الصف الواحد وتارة أخرى من طلاب آخرين من الصف العاشر والتوجيهي كوّن أن مدرسة القويسمة الثانوية تضم الصفوف من العاشر للأول ثانوي فقط وهنا اثبات الذات من خلال التنمر يعكس محاولة من الطالب لفرض السيطرة ومن جانب آخر قد يكون بسبب التنمر الخصائص الشخصية للفرد والتي غالباً ما يستغل فيها أصحاب الشخصية القوية الأفراد الذين يتميزون بشخصية ضعيفة مثال ذلك ما قام به الطالب علي والذي هو من ذكور المراهقة المتأخرة فقال:

"في عنا واحد بالصف أسمه رائد بنظلنا نتخوّث عليه ونتحركش فيه وهو ولا كأنه هون بيوخذ الموضوع مسخره مع إنوه إحنا ما خدينوه جد شخصيتوه ضعيفه إحنا بحصة الحاسوب بنصير إنرمّي صواريخ وبنصير إنطلّع صوت زي الضفدع عاد الأستاذ إيش بيحكي مين هاد بنقولوه رائد هو بيعرفش يدافع عن حالوه بتيجي البلّوه فيه". هنا أصبح الطالب رائد ضحية لمضمون نزاع أطلقت عليه الباحثة أسم "التبلّي" وهذا مرد شخصيته الضعيفة التي لم يتمكن من خلالها الدفاع عن نفسه من أول موقف للنزاع قد واجهه.

إجمالا تعرض ذكور المبكرة إلى هذا المعدل الكبير من التنمر قاموا هم بذاتهم بتفسير هذا النتيجة للباحثة فقد أشاروا إلى جماعة متعارف عليها بإسم "السُمر" ينتمون إلى عائلة واحدة تسكن في حي مقابل مدارس الذكور مباشرة حيث تتميز هذه الجماعة بميل أفرادها إلى اللجوء إلى العنف تجاه من هم أصغر منهم سنا أو أكبر فيقومون بإستفزاز الطرف الآخر من غير مبرر لإفتعال النزاع معه. يجب الإشارة في النهاية إلى ليس هناك ما يسمى بفرض المراجل لدى الإناث لكن الأساس من المسمى تشابه بالفكرة من حيث تعرض الطالب للأذى بصورة ما من طرف آخر وهنا هذا المضمون (الذي أطلقت عليه الباحثة لدى الإناث فرض السيطرة) بالمجمل مواقف الطالبات قد تنوعت فيه من حيث التعرض للهجوم اللفظي الحاد بنبرة عالية منطويا على إطلاق الشتائم ولكن ليس البذيئة منها والنوع الآخر من هذا المضمون هو التعرض للأذى الجسدي كشد الشعر.

النزاع القائم على "الممتلكات" تواجد لصالح الذكور بنسبة وتحديدا في المرحلة المبكرة من المراهقة بنسبة 51% ومن اللافت أن هذا المضمون كان محّوره المقاعد الصفية حيث اعتبرها ذكور المراهقة المبكرة كملكية خاصة بهم مع الأصل أنها ملكية عامة. ويمكن تفسير ذلك بناءا على ما أكد عليه العديد من المعلمين أن كلا من مدرستا القويسمة الأساسية الأولى والثانية تعاني من نقص في المقاعد كوّن أن كلا المدرستان أقيمتا بنفس المبنى على نظام الفترتان فالحال هو نفسه من حيث نقص المقاعد عدا عن عدم صلاحية جزء منها. وبذا تفسير هذه النتيجة ارتبط بالظروف المدرسية.

الآن نأتي إلى المضمون القائم على اللعب كان بين المراهقين بنسبة 35% لصالح الذكور بنسبة 66% (دون الإناث) وفي المرحلة المبكرة بشكل أكبر من المرحلة المتأخرة بنسبة 40% آثرت الباحثة على ترك مسمى هذا المضمون على هذا النحو لأنه بالفعل العديد من المواقف بين الطلبة حدثت أثناء اللعب حيث انقسم هذا المضمون بشكل أساسي إلى ثلاثة أقسام الأول: أعضاء اللعبة خاصة أن اللعبة المفضلة للطلبة كانت كرة القدم والتي تتضمن عدداً كبيراً من الأعضاء شكّل اختيار اللاعب المناسب والذي يتمتع بمهارات رياضية مضمونا للنزاع. أما القسم الثاني: فقد تمثّل بالقوانين المتعلقة باللعبة مثلاً إعطاء بلانتي أولاً عدا عن احتساب الأهداف، ثالثاً: طريقة اللعب اللائقة بعيداً عن ما أسماه الطلبة "الكسح" بمعنى اللعب بطريقة خشنة تؤدي إلى إطاحة الطرف الآخر أرضا. أيضاً تميزّ الذكور باهتمامهم في الجانب الرياضي ليس فقط من خلال ممارسة الرياضة بل وتشجيع الفِرَق الرياضية وهنا كانت التعليقات التي توجّه لكل فريق سواء عند الفوز أو الخسارة في مباراة ما مضمونا للنزاع وكان للفِرَق الأردنية خاصة الوحدات والفيصلي النصيب الأكبر من حيث التشجيع. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن لجوء المراهق إلى الإهتمام بجانب ما دون آخر هو كوسيلة يفرّغ فيه طاقته الجسدية التي يتميز بها الذكور اجمالا. وهنا جاء اللعب وخاصة الرياضي منه قد احتل اهتمام الذكور خاصة في المبكرة الذين أفصحوا للباحثة إلى أنهم يعمدون من بعد الإنتهاء من الدوام المدرسي استغلال ساحة المدرسة للعب ومنهم من عمد للعب أثناء الاستراحة (الفورصة) وأشار الكثير منهم إلى أنهم يشاركون بما يسمى دوري الحارات لكرة القدم أما تفسير انخفاض الوقت إلى حد ما في ممارسة اللعب لدى ذكور المرحلة المتأخرة من المراهقة يمكن ارجاعه تحضيراً للمرحلة الدراسة المقبلة (التوجيهي) والتي تتطلب من الطلبة تعويد أنفسهم للدراسة بشكل جدي ومكثف لما لهذا الصف الدور الهام في تحديد مستقبلهم الجامعي.

الآن مضمون سوء الفهم الذي كانت لصالح الإناث و تحديداً في المرحلة المتاخرة من المراهقة. فمن المعروف أن مرحلة المراهقة المتأخرة تشهد تطوراً في قدرة المراهق على تفهّم وجّة نظر الآخرين وادراك أكبر لعواقب الأمور وبناءاً على هذه الخاصية من الطبيعي أن تنخفض نسبة هذا المضمون في المرحلة المتأخرة من المراهقة إلا أن هذا لم يحدث ضمن هذا المضمون ويمكن ارجاع هذه النتيجة إلى ضعف مهارات التواصل لديهن مع الغير بحيث لا يأخذن بالاعتبار مترتبات السلوك عدا عن الحساسية الزائدة للطرف الثاني. ومن اللافت أن هذا المضمون حدث بين المراهقات اللاتي تجمعهن بغيرهن علاقة وطيدة (على حسب قول المراهقات) مع الأصل أن تتفهم الأطراف من هذا النوع من العلاقات بعضها البعض وتلتمس العذر للطرف الثاني ويمكن تفسير ذلك أنه فعلياً تلك العلاقات ليست وطيدة بين كلا الأطراف وهذا يولد سوء الظن والذي بدوره يساعد في وجود مضمون سوء الفهم.

مخالفة النظام كانت من بين المضامين التي حدث على أساسها النزاع بين المراهقين والمراهقات لصالح الإناث بالدرجة الأولى لمن هن في المرحلة المبكرة. ومخالفة النظام إشارة إلى "مخالفة قوانين الانضباط المدرسي" وبالصلاحيات المنوطة بالطالبات عضو مجلس الطلبة التي تتميز بقوة ذات مكانة خاصة تجعل من الطالبات يشعرن أنهن ليس كأي طالبة أخرى فهن يتمتعن بصلاحيات خاصة تجعل تعاملهن مع الأمور على أساس المحافظة على النظام المدرسي. وهذا يؤكد على أن سلطة المحافظة على النظام هي بمثابة قوة تعمل على تسيير الأمور بشكل دون آخر مما يحدث جوا ملائما لظهور هذا المضمون من النزاع. وبشكل عام هذا المضمون يعكس مدى اهتمام الإناث بالالتزام في القوانين المدرسية والحرص على أخذ الانطباع الإيجابي عنهن من قبل الهيئة التدريسية والادارية كوّن المدرسة تعمل على عمل لقاءات فصلية مع أولياء الأمور ولجوء الإدارة إلى الاتصال فوراً مع الأهل إن بدر من الفتاة تكراراً لتلك المخالفات وبذا يبدوأن الإناث يأخذن بالحسبان ردة فعل أهلهن. ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن أولياء الأمور قد يتبعون اللجوء إلى العقاب لمحاسبة الفتاة لذا تكون الفتاة حريصة الالتزام بالقوانين المدرسية. أو أنه قد يعكس طبيعة الإناث ذاتهن التي تميل إلى النظام والإلتزام بالقوانين فالاطار النظري أشار إن أن هناك فروقا بين الذكور والإناث تظهر في النزاع.

النزاع الذي أساسه المعلم أو المعلمة وضربة من غير قصد " الدقش " المضامين التي احتلت نسبة مقدارها 23% بين المراهقين والمراهقات. بداية مناقشة النتيجة المتعلقة بالنزاع الذي أساسه المعلم الذي ساهم بوجود النزاع بين المراهقات بنسبة 33% وتحديداً في المتأخرة لهذا

المضمون أهمية كبيرة فكما هو معلوم فإن المعلم من النماذج التي يتأثر بها المراهق كونه يقضي الساعات الطوال في المدرسة والأهم من ذلك أهمية دور المعلم في العملية التربوية. ولكن ما هو على أرض الواقع ضمن نتائج هذه الدراسة كشفت أن العديد من المعلمون يتميزون بأنهم أكاديميون وليسوا تربويون بمعنى أنهم يفتقدون للمهارات التربوية المناسبة للتعامل مع المراهقين عدا عن عدم مقدرة المعلم في الضبط الصفي. بالنسبة إلى طريقة تعامل المدرس مع الطلبة فهي تظهر من خلال المساواة في المعاملة بدون تمييز بين الطلبة خاصة على أساس التحصيل العلمي ولكن للأسف العديد من الطالبات قد خضن نزاعا مع غيرهن بسبب هذا التمييز من قِبل المعلمات. ومن جانب آخر العبارات التي من الممكن أن يتلفظها المعلم كنصيحة للطلبة عند مواجهة أحدهم نزاع مع آخر. وهنا يقول الطالب عبد الله م : استاذ العلوم بيخلي الطلاب كثير يتّمشكلوا مع بعض مثلا إثنيين إتّمشكلوا في الصف فبيحكي الولد استاذ هاذ ظربني فبيحكيلوه (الاستاذ) ع الرواح بتمّسكوه وبتظربوه بتوخذ حقك بإيدك.الاستاذ بيحكي عنجد مش ع مزح. وع الرواح بيمسكوا بعض وبيظربوا بعض. وموقف آخر في احد صفوف ذكور المتأخرة لمادة الرياضيات مع الاستاذ طالب عندما سأل أحد الطلبة سؤالا ولم يعرف إجابته فطلب من الطالب محمد (وهو من احد الطلبة المشاركين في الدراسة) الوقوف وقال له " قووم يا (قام بذكراسم عائلة محمد) ثم (ذكر اسم عائلة الطالب الثاني) ضربوكم بدك تتشاطر عليهم اتشاطر هون في الصف". وكلاهما لم يعلّقا على كلام هذا الاستاذ. لكن معن (وهو من احد الطلبة المشاركين في الدراسة) قال للباحثة بعد الانتهاء من الحصة " شفتي يا مس كيف الأستاذ بيسوّي نزاعات بين الطلاب".(ُذكر أن حديث الأستاذ جاء على خلفية تورط كلا العائلتين في نزاع عشائري في احدى الجامعات كانت قد تداولة خبره جميع وسائل الإعلام). وللأسف من المعلمين من أدى أسلوبهم إلى أن يدفع بعض من المراهقين الاشتباك مع بعضهم بالأيدى.

مما سبق استطاعت الباحثة بفعل اللجوء إلى أسلوب الملاحظة الوصول إلى أهمية تلك العوامل الخاصة بالمعلم وتشهد بأم أعينها على العديد من مواقف النزاع بين الطلبة. أما عامل الضبط الصفي هو ما ساهم بشكل كبير بوجود هذا المضمون بين الذكور فقد أجمع الطلبة من خلال المواقف التي قاموا بسردها للباحثة على أن أسلوب المدرس للحصول على الضبط الصفي المناسب من شأنه أن يحد أو حتى يكبح ظهور النزاعات بين الطلبة على الأقل خلال الحصة الصفية لمادة من المواد والعكس تماماً يعطي الفرصة للطلبة بالانشغال ببعضهم البعض خاصة إن لجأ المعلم إلى اعتماد أسلوب الطرد تجاه الطلبة الذين يشكلون مصدرا لمخالفة النظام في الحصة ككثرة حديثهم أو عند خوض أحدهم نزاعا مع آخر وهذا أيضاً أكدّه الطلبة وقد لاحظته الباحثة بنفسها خلال الفترة

التي أمضتها في المدارس لرصد سلوكيات الطلبة. فعدم مقدرة المعلم على الضبط الصفي تدفعه كثيرا لأن يوجّه الملاحظات التحذيرية ضد الطلبة "المشاغبون" وعدم وجود الإستجابة المطلوبة كان من الطلاب من سمحوا لأنفسهم بأخذ دور المعلم من خلال الإعتراض على سوك هؤلاء الطلبة واصدار التعليقات الناقدة بحقهم وهذا ما كان يولّد النزاعات بين الطلاب. إجمالا كن المعلمات أكثر قدرة على الضبط الصفي في كلا المرحلتين لكن للأسف كان هذا الضبط كان قليل بالنسبة لذكور المراهقة المبكرة. في النهاية بناءا على هذه النتيجة يجب العمل إعادة اللجوء إلى المعاهد الخاصة بتأهيل المعلمين بشكل تربوي.

أما المضمون القائم على الضرب من غير قصد "الدقش" فهو المضمون الذي احتل المرتبة التاسعة من بين المضامين الأكثر شيوعا بين المراهقين اضافة للمضمون السابق النزاع الذي " أساسه المعلم ". هذا المضمون "الدقّش" بلغت النسبة الأعلى لصالح الذكور خاصة في المرحلة المبكرة من المراهقة. يمكن تفسير هذه النتيجة إلى ما أشرنا إليه سابقا إلى أن المراهقين الذكور يلجأون بشكل كبير إلى قضاء وقت الاستراحة "الفورصة" في اللعب الذي إما من خلال كرة القدم أوحتى لعبة "الزقوطه" والتي أساسا تعتمد على الجري والهرب من الطرف الآخر وبذا فإن احتمالية اصطدام الطالب الذي يلعب مع غيره كبيرة عدا عن أسلوب بيع الطعام في الفورصة وخاصة مع الطالب الذي يبيع الساندويش فغالبا ما يكون طالباً واحداً أو إثنان فقط من يقومان ببيع كميات محددة من ساندوش "الفلافل" المحبب لدى الطلبة وبذا الحصول على هذا الساندويش مع تدفّق أعداد الطلبة الكبير عليه يجعل أيضاً من فرص اصطدام الطلبة ببعضهم البعض كبيرة. وهنا يجبب أن تتنبّه المدارس إلى هذا الأمر مع أنه ظاهرياً بسيط إلى أنه يستحق أن نبذل الجهد الأكبر لنقلل من احتمالية هذا المضمون وبقدورنا ذلك من خلال توفير ساحات واسعة للطلاب بحيث يجعل من اجتماع الأعداد الكبيرة غير مزدحم والعمل على توظيف عدد أكبر من الطلاب الذين يبيعون المواد الغذائية المحببة للطلبة.

المضمون الذي أخذ الترتيب العاشر من بين المضامين الأكثر شيوعا بين المراهقين والمراهقات هو كلا من قوانين الرفاق بالاضافة إلى مضمون نقل الكلام بداية مع مضمون "قوانين الرفاق" والذي شاع بين المراهقين والمراهقات بنسبة 22% من اللافت أن هذه النسبة كانت لصالح الإناث بمقدار 40% وفي المرحلة المبكرة مقابل 6% فقط للذكور. ويمكن تفسير هذه النتيجة وفق نظرية اللعبة أن قرار المراهق بشكل كبير يكون نابعا من مجموعة ما وهي بالطبع جماعة الأقران أو" الشلة " تأخذ اهتماماً كبيراً لدى المراهقين فيما بينهم مما يجعلهم بحكم هذه

العلاقة الوطيدة ينشؤون القوانين الخاصة بهم وتجعل لزاما على أطرافها الالتزام بها كنوع من الوفاء لهذه الشلة كتقديم النصيحة وحفظ الأسرار والدفاع عن بعضهم وقت الشدائد والحفاظ على استمرار التواصل المستمر فيما بينهم كالبقاء للتحدث مع بعضهم لفترات طويلة وقضاء وقت الفراغ معا عدا طبعا عن التواصل من خلال المكالمات الهاتفية ونقطة مهمة كانت شائعة بين الإناث خصوصا وهي الحفاظ على أعضاء المجموعة الأصليين وعدم السماح باختراقها من قبل عضوجديد وتشدد الأعضاء على هذه القضية. فتقول رشا: " كنا قاعدين أنا ودانيا عالمدرج يوم الخميس بنقولها (رحمه) تعالي أقعدي ولا بتقول لاء بيناتكم أسرار بحبش أدخل بيناتكم حكتها باستهزاء أنا ما قلتلها اشي ما رديت هي بتغار كتير". ثم علّقت رشا بالقول كل مشاكلنا مع رحمة عشان دانيا " لما أكون قاعدة بحكي عالتلفون وترن عليّ وما برد عليها بتصير تبعتلي مسج من شاف احبابوه نسي اصحابوه بتقعد تزت حكي الله يخليلك دانيا هي غيّرَتِك وبعَدَتِك عني وأنا ما برد عليها بس أحكي معها بنتفاهم. في هذا الموقف مع ميل رشا للتحدث من وقت لآخر مع دانيا جعل رحمة تشعر بأن فتاة أخرى سوف تأخذ مكانها من حيث العلاقة الوطيدة معها (رشا) مع أن الأصل بين الأصدقاء المحافظة على العلاقة الوطيدة فيما بينهم. وبنفس الوقت أشار هذا الموقف إلى مدى تعلّق رحمه برشا وهذا بناءا على نظرية التعلق يتفق بما ذكره جِيلاث وشِفَر (Gillath & Shaver,2005) أن التعلّق يترجمه الفرد على شكل سلوكيات تجاه الآخرين وقت الحاجه.

أما مضمون نقل الكلام فقد كانت نسبتها الأعلى لصالح الإناث خاصة لمن هن في المرحلة المتأخرة. بالرغم من أن الفتيات كما أشرنا سابقا يقضين معظم تواصلهن الاجتماعي داخل نطاق المدرسة وبالتحديد داخل الصف الواحد فمن الممكن تفسير هذا المضمون بضعف العلاقات الاجتماعية الإيجابية بين الطالبات. ومن جانب آخر كنا قد أشرنا إلى أن اللعب كان محوّر اهتمام الذكور في وقت الفراغ إلا أن الإناث كنَّ يقضين من الوقت الذي لا بأس به يتحدّثن مع غيرهن وبالتالي القيل والقال تزداد احتمالية إذا ما كانت تلك الأطراف لا يتوفر الوئام فيما بينها وبالتالي من الممكن أن يقضين الوقت ضمن مجموعة من الطالبات فتعمد احداهن على اضافة ما هو لم يرد بالحقيقة على لسان هذا الطرف وتعمل على نقله.

مما سبق ذكره تم مناقشة أبرز مضامين النزاع لكلا الجنسين في مرحلة المراهقة سواء في بدايتها ونهايتها. إلا أن نتائج الدراسة المتعلقة بمضامين النزاع لم تقف عند ذلك الحد فقد أشارت النتائج إلى أن مضمون النزاع يرتبط بقوانين وزارة التربية والتعليم التي تنص بأن يحصل الطالب على تنبيه ثم إنذار أول ثم نهائي ليتم فصل الطالب بعدها من المدرسة وهنا لا تقصد الباحثة

اللجوء إلى فصل الطلبة على الفور ولكن هناك عدد من الطلبة الذين لم تتأخذ الإدارة المدرسية خاصة في مدرسة الذكور المتأخرة الإجراءات القانونية المناسبة لردع الطالب من تكرار النزاع يُشار إلى أن المعلمين أبدو حالة من عدم الرضا بقوانين التربية والتعليم والتي على حد قولهم ساهمت بأن يتمادى الطلبة بسلوكياتهم مع بعضهم البعض.

ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة بالأشكال التعبيرية للنزاع لدى المراهقين

بداية مناقشة النوع الأول من الأشكال وهي المسكّنة للنزاع فهي من أسمها تعمل على احتواء النزاع لكي لا يجعله يتطور ليصل إلى مرحلة الأزمة، وبالتالي يتطلب هذا من أطراف النزاع اللجوء إلى الأساليب التي تكفل حله بالطريقة التي ترضى كل واحد منهم وهذا النوع من الأشكال من تفوّقن فيه الإناث على الذكور بثلاثة منها فكل من السؤال عن السبب كانت لصالح المرحلة المتأخرة، أما الشكل الثاني الذي تفوّقن فيه الإناث فكانت المواجهة بدفاع أو بتوضيح الموقف وأيضاً لصالح المرحلة المتأخرة، أما الشكل الثالث والمتعلق بالمناقشة فقد تواجدت بينهن خاصة في المرحلة المتأخرة. وفي المقابل تميّز الذكور بتفوقهم في الشكل القائم على توجيه ملاحظة لصالح المرحلة المتأخرة. أما الشكل الثاني الذي كان بارزا بينهم (ضمن الأشكال المسكّنة) فهو التجاهل الذي شاع بينهم في المرحلة المتأخرة من المراهقة. واجمالاً هذا النوع من الأشكال يمكن تفسيره على تطوّر وعي المراهق في المرحلة المتأخرة بأهمية التأني وعدم التهور في ردة الفعل ومنع النزاع من التفاقم.

أما النوع الثاني من الأشكال (الافتراضية) فقد كان الشكل القائم على المواجهة باعتراض لصالح الإناث ضمن المرحلة المبكرة من المراهقة. أما الشكل القائم على المواجهة برفض فقد كان لصالح الذكور أيضا لصالح المرحلة المبكرة. هذه الاشكال تحتوي على خصوصية ما فالمواجهة برفض لا يتم البت في هذه الأشكال إن كانت من النوع المسكّن أو المولّد لأنها ببساطة تعتمد على الطرف الأول للنزاع فقد يطلب أحدهم من آخر التدخين معه ويرفض وهذا قد يدفع الطرف الأول لأن يتقبل هذا الرفض ويعتبر حقا له فتسّكن حدة النزاع، وفي المقابل قد تكون شخصية عدوانية قد تعتبر هذا الرفض ردة فعل خاطئة ومستفزة فيكون هذا بالنسبة لديه مولّدا للنزاع. من المهم أن نذكر

أن الذكور إضافة لرفضهم عروض التدخين كانت عروض التسرب من المدرسة فأحمد فيقول: إبن حارتي بيقول لي خُذ دخّن معي الدخان منيح وبيخلييك تكيّف. قلت له: لا يا حبيبي أنا ما بدخن. بعدين هو روّح وأنا روّحت حكيت لأمي شو صار معي.

أما الشكل القائم على الاعتراض تعتمد على حكم الطرف الثاني حول السلوك المقبول وغير المقبول من جهتهم، وهذا الحكم قد يحتمل الإفتراض القائم على الصواب والخطأ. وبالعودة إلى سياق اجابات الطلبة نجد من المضامين التي اعترضن عليها الفتيات كانت ضمن مضمون القيام بفعل خاطيء مثل الاعتراض على فكرة أحدهم يؤيد فكرة الحديث مع الجنس الآخر من دون علم الأهل. ويمكن تفسير هذا الشكل (الاعتراض) إلى التربية المحافظة والتي تتبع معايير معينة للسلوك وفي المقابل قد يكون هذا السلوك "الحديث مع الجنس الآخر" أمراً طبيعياً كنتاج التربية التي إلى حد ما فصلت ما بين التعاليم الأخلاقية والعادات والتقاليد السائدة في المجتمع إذن تفسير هذا النوع من الأشكال يعتمد بالدرجة الأولى على طريقة التربية والمفاهيم المتضمنة لها والتي تحدد طبيعة السلوك المقبول وغير المقبول.

أما القسم الأخير من نوع الأشكال المسمى "الافتراضية" فهو الشكل القائم على اللجوء إلى طرف ثالث والتي كانت نسبتها لدى كلا الجنسين واحدة بـ 33% ولصالح المرحلة المبكرة من المراهقة بـ 34%. يمكن تفسير هذه النتيجة أن المراهق لربما في المرحلة المبكرة لا يكون قادراً بشكل كامل الاعتماد على نفسه في مواجهة النزاع لعدد من المضامين ولمزيد من التوضيح، فقد كان الذكور يلجأون إلى الطرف الثالث والذي بالأغلب من هم أكبر سناً سواء من أحد أفراد العائلة أو احد المقربين وهذا يرتبط بنوع الثقافة التي يتشربها المراهقون في المجتمع الأردني والتي في حدود هذه الدراسة على الأقل تظهر بشكل كبير على الذكور من الإناث. يُشار إلى أن الباحثة أشارت إلى هذا الشكل "اللجوء إلى طرف ثالث" ضمن الأشكال الافتراضية لأنها بشكل أساسي تعتمد على حكم هذا الطرف الثالث على النزاع فقد يكون تدخله في نزاع من أجل أخيه مثلا من خلال الضرب أمرا صحيحا وفي المقابل من يعتبر هذا أمرا غير مقبولا. على أية حال كان الوضع بالنسبة للإناث مغايرا فقد كان الطرف الآخر الذي بالأغلب كن قد لجأن إليه هو المعلمة. ويمكن تفسير ذلك أنه لربما الإناث إلى حد ما لا يحبذن توسيع نطاق النزاع إلى خارج أسوار المدرسة (الأهل) خوفاً من إلقاء اللوم عليهن وبالتالي محاسبتهن.

أما الشكل الثالث من النزاع " المولد " فهو يتضمن كل من الضرب والشتائم. بداية مع الضرب فقد ظهر هذا الشكل بين الذكور من دون الإناث بنسبة 75% وتحديدا في المبكرة بـ 42% ويمكن تفسير ذلك بناءاً على العوامل الشخصية للفرد والتي تؤثر على خياراته باللجوء إلى شكل دون آخر عند مواجهة النزاع فالطالب الذي يتميز بالشخصية العدوانية يلجأ بالدرجة الأولى إلى الضرب كرد فعل لنزاع يواجهه وبناءاً على النتيجة التي تم التوصل إليها يظهر أن الذكور يتميزون بالعدوانية وهنا يجب الإشارة إلى أمر مهم أوضحه الطلبة للباحثة أن هذا الشكل لمواجهة النزاع "الضرب" لجأ إليه الطلبة عندما كانوا يتدخلون في نزاعٍ هم ليسوا طرفاً فيه فقط من أجل أحد أفراد الأسرة أو الاقارب أو لأجل أحد الاصدقاء وهذا نتيجة خطيرة أن يلجأ فيها المراهق للضرب بشكل مباشر وللأسف فقد أشار معظمهم أنهم تدخلوا بالنزاع من غير معرفة أسباب هذا النزاع أي لا يعطون أنفسهم فرصة للسؤال عن السبب ويتصرفون وكأنهم مبرمجون للجوء للضرب من أجل هؤلاء ولا سبيل لشكل آخر وهذا يتم تفسيره بناءاً على النماذج التي استقى منها المراهق هذا الشكل وبذا أصبح جزءاً مهما من البنى المعرفية لديهم، وربما ما أشار إليه روتر يفسر كلام الطالب سامي فقد قال: أخويّ قالي لازم تكون الظربه الأولى إلك إذا هو مدّ إيدوه عليك خاص روحت فيها "وعندما سألته الباحثة" وإزا ما مد إيدوه حكى معك حكي ؟ ما في حكي لازم ظرب على الدعسه إذا انت حكيت معوه حكي بيفكّرك خايف منوه بس لما تظربوه بينقز فبقربّكاش طول السنه " وهنا يكشف الطالب سامي أن هذا الشكل بالأساس بلوره من خلال تجارب الآخرين. ويأتي هذا أيضاً تأكيداً لما ورد عن شَنك (Shunk,2000) أن الفرد يقوم بنشاط معالجة المعلومات وترجمتها لسلوك ما هو حصيلة للظروف الاجتماعية المحيطة به.

أما بالنسبة إلى الشكل التعبيري القائم على الشتم فقد ظهرت لصالح الذكور خاصة ممن هم في المرحلة المتأخرة من المراهقة. وتفسير هذه النتيجة يعود إلى أثر النماذج التي يتأثر بها المراهق والتي تبدو أنها على حد سواء تنتج من الأهل والرفاق وكأن الشتائم وضع من المألوف أن نسمع به.

بهذا تكون قد أنهت الباحثة أبرز الأشكال التعبيرية التي برزت بين المراهقين والمراهقات لكن يجب أن نشير إلى العديد من التعليقات الهامه. بداية الدور الهام الذي تأخذه سمات الشخصية في ظهور شكل ما للنزاع دون آخر. مثال ذلك الطالبة هديل تم وصفها بأنها "هاديه وبحالها" من قبل الطالبات. وقد وجدت الباحثة خلال تحليلها للعديد من المقابلات وخاصة لمقابلة هذه الطالبة أنها لجأت في معظم مواقف النزاع التي حدثت معها إلى المواجهة باستفهام. مع العلم أن المواقف التي

واجهتها لا تتعدى مجموعة الأقران التي تقضى معظم وقتها معهن.وهنا نأتي للتعليق الثالث وهو العلاقات الاجتماعية.

ولا يتم اغفال أهمية تنوّع العلاقات الاجتماعية والتي تزيد من احتمالية حدوث النزاع. بداية يجب الإشارة إلى أن المؤلف دالاميتِر (Delamater,2006) أشار بشكل عام إلى أن العلاقات المقربة لدى المراهقين إضافة إلى العلاقات السطحية تزداد كميتها في هذه المرحلة (المراهقة) وهنا جاءت نتائج الدراسة الحالية بالكشف عن العلاقات الاجتماعية بشكل أكبر تحديد، فقد تميز الذكور إجمالا بشبكة علاقات اجتماعية أوسع من الإناث خاصة ذكور المراهقة المتأخرة فقد كان معدل الأصدقاء المقربين من الطالب الواحد حوالي الخمسة لكن عدد الرفاق كان كبيراً. فالرفاق بالنسبة إليهم يتميزون برابط ما، إن كان من حيث الزمالة المدرسية، أو من ضمن منطقة السكن (الحارة) أو منطقة قضاء وقت الفراغ سواء ملعب أو في محل تجاري ترفيهي كالبلياردوا والبلايستيشن أو مقهىً من المقاهي المسماة coffee shop. ويمكن تفسير هذه النتيجة ضمن الإطار الثقافي الذي يعيشه المراهقون حيث يأخذ الذكور المساحة الأكبر من الحرية فيسمح لهم بقضاء وقت كبير خارج البيت وهذا ما لايحدث مع الإناث.

أماكن بحكم ارتياد الطلاب عليها بشكل متكرر جعل نسبة معدل قضاء وقتهم الترفيهي خارج البيت أكبر وبالتالي تكوين شبكة علاقات اجتماعية أكبر وهذا بالطبع شكّل للطلبة تربة خصبة لمواجهة النزاع جعل ردة فعلهم تجاه تلك المواقف تتباين. مثلاً الطالب أحمد (الذي هو ضمن ذكور المراهقة المتأخرة) لجأ إلى استخدام الأسلحة عندما تدخل بخلاف من أجل قريب له وعندما سألته الباحثة لماذا لجأت إلى إحضار سلاح ما معك فأجاب "لأنه إحنا كنا في منطقتهم وكلهم من نفس العيلة ساكنيين بنفس الشارع" طالب آخر أسمه عمران تدخل بخلاف من أجل صديقه خلال جلوسهم في منطقة السكن (الحارة) بالقرب من إحدى البيوت فكانت ردة فعله للنزاع المواجهة باعتراض وبصوت عال. أما الطالب رعد فقد خاض نزاعاً مع آخر في الملعب خلال مباراة لكرة القدم كانت ردة فعله للنزاع الشتم فقد علّق رعد للباحثة مبرراً "الواحد بينقهر بينحرق دمه". إذا تنوّع الأماكن يفرض على الشخص مقابلة عدد أكبر من الأفراد وإلى حد ما يجعل شكل النزاع يظهر بصورة دون أخرى. وبالرجوع إلى شبكة العلاقات الاجتماعية لذكور المراهقة المبكرة فقد كانت نسبة الأصدقاء المقربين للطالب الواحد هي نفسها تقريباً لدى ذكور المراهقة المتأخرة لكن لم تكن أماكن الترفيه متنوعة كما لدى ذكور المراهقة المتأخرة على حد قول الطلاب للباحثة يُار إلى أن هذه العلاقات القليلة إلى حد ما إتسمت بالعلاقة الوطيدة ولذلك للأسف لجأوا إلى الضرب

بصورة. أما الوضع بالنسبة للإناث فبالمجمل كانت نسبة الصديقات المقربات للطالبة الواحدة هي نفسها عند الذكور ولكن نسبة العلاقات القائمة خارج نطاق المدرسة شبّه معدومة فقد كانت المدرسة بالنسبة إليهن الوسط الإجتماعي الذي ظهرت فيه الخلافات وهذا يتفق مع ما أشار إليه فيمّبرييت (Vmbreit,1991) أن المدرسة بالنسبة للمراهق مكان يقضي فيه الوقت الطويل وبذا تفاعله مع الآخرين تكون نسبتها كبيرة ليعزز ظهور الخلافات، والإناث بحكم القوانين التي تفرضها المدرسة يجعل ظهور شكل النزاع بصورة ما أكبر من أخرى فمثلاً لجوءهن إلى الشكل القائم على الشتم من آخر الأشكال الأكثر بروزا لديهن.

وبالنسبة للمستوى التحصيلي للطالب فهو أيضاً من بين العوامل التي تحدد مدى احتمالية حدوث النزاع . فغالباً المراهق الذي يتميز بمستوى تحصيل مرتفع يتميز تلقائيا باهتمامه المنصب على المشاركة والتحضير والدراسة بشكل متواصل وغالباً لا يملك الوقت الإضافي لبناء علاقات اجتماعية موّسعة، وبالتالي تكون معدلات النزاع التي يواجهها خاصة في المدرسة أقل ونسبة ظهور شكل النزاع لديه بصورة عنيفة كاستخدام الضرب أو الشتم أقل. مثال ذلك طالب أسمه أحمد من ذكور المراهقة المبكرة الذي حصل على علامات عالية في كافة المواد الدراسية كانت نسبة النزاعات التي حدثت معه على حد قوله قليلة ولم يلجأ إلى الضرب إلا مرة واحدة.

ثالثاً: مناقشة النتائج المتعلقة بأساليب حل النزاع

الأسلوب الأول التي عمد إليها المراهقين والمراهقات لحل النزاع هي توجيه الملاحظة (من الأساليب المسكنة للنزاع) كان لصالح الذكور تحديدا في المرحلة المتأخرة بـ 60%. ويمكن تفسير هذه النتيجة برغبتهم في احتواء النزاع واعطاء الطرف الآخر الفرصة للعدول عما كان محفزاً لوجود النزاع مثل القول: اختصر، أسكت، ما تعيدهاش مره ثانيه، إذا بدك تلعب هيك اطلع برا، احترم حالك. عند الانتقال إلى الأسلوب الذي احتل الترتيب الثاني بين المراهقين عموماً فقد كان "الرد بالمثل" (وهي من الأساليب المصعدة للنزاع)لصالح الذكور وفي المتأخرة. ويمكن تفسير هذه النتيجة بناءا على أقوال الطلبة أنفسهم أن هذا الأسلوب كانوا يلجأون إليها لأن الطرف الثاني قام بردة فعل فيها من العنف اللفظي أو الجسدي، فما كان منهم إلا الدفاع عن أنفسهم أي لجأوا إلى هذا الأسلوب اضطراراً، وبالتالي أسلوب حل النزاع لدى الطرف الأول تحدد الأسلوب لدى الطرف الثاني.

النوع الثالث من الأساليب والتي كانت من نوع (المصعدة للنزاع) والاكثر تكراراً بين المراهقين هو أسلوب الضرب بنسبة 47% لصالح الذكور دون الإناث بنسبة عالية جداً تقدر 89% تتواجد في المبكرة بـ 51%. هذه النسبة المرتفعة تأخذ مدلولا مؤكدا على الذكور بطبيعتهم يميلون إلى العنف سواء في المرحلة المبكرة والمتأخرة التي جاءت بنسبة متقاربة لما في المبكرة حيث بلغت 44%.بالعودة إلى سياق الاجابات يتضح أنهم اعتمدوا في الضرب على المواجهة الجسدية من خلال توجيه اللكمات والركلات بعيداً عن استخدام أدوات معينة ولكن المثير في الأمر أن الذكور في المرحلة المتأخرة لجأوا إضافة لما سبق إلى الاستعانة بالادوات الحادة والراضة وفي حالات محدودة لجأ فيها الطلبة إلى الاسلحة النارية لكن على سبيل اخافة الطرف الثاني ليس أكثر. وهنا تؤكد الباحثة مرة أخرى أن مضمون النزاع القائم على "التدخل في نزاع ليس طرفاً فيه" هو المضمون الابرز الذي لجأ فيه الطلبة إلى استخدام هذا الأسلوب ويترتب على ذلك تعدد أطراف النزاع، حتى أن بعضهم من أشار أن الطلبة ضمن الصف الواحد قد يقفون بجانب زملاء لهم ضد طلاب صف آخر وبذا نطاق المدرسة يفرز المواجهات الجماعية إما من خلال صلة القرابة أو المعرفة أو حتى اسم العائلة أو وحدة الصف الواحد. ويمكن أيضاً تفسير لجوء المراهقين للضرب من خلال الحالة النفسية. فقد أظهرت نتائج الدراسة إلى أن هذا العامل جعل من الطلبة يعتبرون موقفاً ما بفعل الحالة المزاجية السلبية التي كانوا يشعرون فيها عاملاً محرضاً للجوء إلى الضرب، مثال ذلك ما حدث مع الطالب خالد والذي هو من ذكور المراهقة المتأخرة. فقد قال: "لما أكون برا الدار زعلان وبديش أكسّر قزاز قبل ما أصل الدار أي واحد بيجي بأقل نقرة فيّ حتى لو كانت عم بمزح بمسكوه وبضلني أضرب فيه.

أيضاً من العوامل التي على أساسها نستطيع تفسير هذا الأسلوب (الضرب) هي مكانة المراهق الاجتماعية بين رفاقه فقد أشار العديد من الطلبة أنهم يفرضون مكانة وسيطرة بين رفاقهم من خلال اللجوء إلى الأساليب الجسدية لحل النزاع خاصة ممن كانوا يتمتعون ببنية جسدية قوية ومنهم الطالب تاج الذي بأغلب المواقف التي سردها للباحثة استندت بالدرجة الأولى على الضرب بحيث أصبح معروفا بين الطلبة فيهابونه.

"التهّوايه" من أشهر السلوكيات التي أشار إليها الطلبة والتي تفسّر لجوء الطلبة إلى الضرب فعندما يحدث نزاع ما يهم بعضهم بتشجيع أطراف النزاع على ضرب بعضهم بعضاً. والانقياد وراء هذا التشجيع هو بمثابة ثناء لهم وبذا تأتي هذه النتيجة مثالا واضحا لما جاءت به النظرية المعرفية

الاجتماعية وفق كرين (1992) أن تكرار سلوكا ما يعتمد على مدى الحصول على التدعيم المباشر.

أسلوب حل النزاع القائم على " اللجوء إلى طرف ثالث " يمكن تفسيره من خلال التطورات النمائية ضمن المرحلة العمرية للمراهقة. فالمراهقين ضمن المرحلة المبكرة إلى حد ما قد لايزالون بحاجة إلى تدخل طرف ثالث في حل النزاع أي لم يصلوا إلى المرحلة التي يعتمدون فيها كلياً على أنفسهم لحل النزاع. وهنا كن الفتيات بالدرجة الأولى يلجأن إلى إحدى المعلمات وبذا أنواع المضامين تفسر سبب لجوء المراهق إلى أسلوب دون آخر. وبالنسبة إلى أسلوب " السؤال عن السبب ". تفسيره لدى الإناث أنهن بطبيعتهن يملن إلى الأساليب التي من شأنها أن تخّمد تطوّر النزاع والعمل على حله بصورة تعاونية. أما الأسلوب القائم على " المواجهة برفض " فيمكن تفسيره بقدرة المراهقات على مواجهة أفكار رفقاء السوء فقد أشار الادب المتعلق إلى الاهمية التي يأخذها الرفقاء في حياة المراهق وكيف أن احتمالية انقياده وراء رفقاء السوء من الممكن أن تكون كبيرة في المرحلة المبكرة من المراهقة وبهذه النتيجة أثبتن الإناث إلى أنهن قادرات على مقاومة الافكار أو الاقتراحات السلبية والتي كانت بين الإناث متنوعة ما بين ترك الحجاب والكذب ومخالفة النظام المدرسي عدا رفض الفكرة التي مفادها الحديث مع الجنس الآخر.

التجاهل وهو من (الأساليب القاطعة للنزاع) جاءت ضمن المرتبة السابعة لأكثر أساليب حل النزاع شيوعا بين المراهقين والمراهقات لصالح الذكور وتحديدا في المتأخرة. ويمكن تفسير هذه النتيجة برغبة المراهقون الذكور لحد ما في إتقاء شر الطرف الآخر خاصة مع ما أشرنا إليه سابقا إلى أن الذكور بطبيعتهم قد يميلون إلى العنف وبذا أسلوب التجاهل يلجأون إليه قدر المستطاع لكبح أنفسهم من استعمال العنف خاصة مع ما أشار إليه العديد من الطلبة أن قوانين النظام المدرسي تتضمن عدة اجراءات لمن يخالف القوانين ومنها التورط بالنزاعات بشكل متكرر، وهذه الاجراءات تبدأ بالتنبيه الشفهي وتنتهي بالنقل من المنطقة التعليمية لأخرى أو الفصل من نطاق التعليم الحكومي أو الفصل من كلا القطاعين العام والخاص.

المواجهة بدفاع أو بتوضيح الموقف وهو من (الأساليب المسكنة للنزاع) تواجدت بشكل أكبر لدى الإناث وتحديداً في المرحلة المتأخرة من المراهقة. ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن الإناث يملن إلى الأساليب اللفظية لحل النزاع ومن بين هذه الأساليب " المواجهة بدفاع أو بتوضيح الموقف " ويسعن إلى إلغاء الفرصة على الطرف الآخر أن يسيء فهمهن.

أيضاً من بين الأساليب (المصعدة للنزاع) التي لجأ إليها المراهقون والمراهقات لحل النزاع هو أسلوب "توجيه تهديد" والتي كانت شائعة بين الذكور أكثر من الإناث ولصالح المرحلة المبكرة من المراهقة. ويمكن تفسير هذه النتيجة أن الذكور من المحتمل أنهم يتميزون بالشك في النوايا للطرف الآخر. وقد فسّر الطلبة ذاتهم هذه النتيجة بقولهم أنها بدافع الترهيب أي لردع الطرف الآخر ليس إلا وفي الاغلب كان يتحقق مرادهم في ذلك بقولهم "ع الرواح" والذي يتضمن تعريض الطرف المهدَدَ للضرب ولكن ليس من خلاله فقط بل قد يشمل تعرضه للضرب من قبل جماعة أو عدد من الطلبة المساندون. أيضاً لجأ المراهقون للتهديد بفعل خوفهم من التعرض للعقاب من الهيئة الإدارية أو التدريسية. أيضاً يمكن تفسير هذا الأسلوب اعتمادا على طريقة المعلم لفض النزاع بين الطلبة فقد يلجأ للضرب إن حدث هذا النزاع خلال حصته، وهذا يؤكده أحمد بالقول: احنا في الصف مثلاً صارت طوشه بين طالب وطالب والأستاذ ما حلها بيناتهم بيحكيلوه استناني ع الرواح لأنه في حقد بيناتهم.

وبخصوص الأسلوب القائم على "الشتم" و"الاستسلام" فمن اللافت أن الإناث حصدن النسبة الاعلى في كلتاهما وتحديدا الشتم شاع بينهن في المرحلة المتأخرة من المراهقة والاستسلام كانت النسبة الأعلى بينهن في المرحلة المبكرة فوصلت 40% ولكن ما يستدعى التوضيح أن الشتائم التي كانت شائعة بين الإناث لا تتعدى عن اصدار كلمات مثل "أخرسي، سِدّي بوزك، يا بقره يا كلبه...." (أجلّكم الله) فقط ولا يصل الأمر كما كان لدى الذكور أن تصل الشتائم إلى النوع البذيء جدا وبهذه الحالة يصبح (الشتم) من بين الأساليب المصعدة للنزاع. بهذا الأسلوب تعبر الإناث عن أنهن وصلن إلى أقصى غضبهن ويكون الشتم أبّلغ ما يمكنهن القيام به. اما الأسلوب القائم على "الاستسلام " والذي يعتبر من الأساليب القاطعة للنزاع فيمكن تفسير هذه النتيجة إلى أنهن من المحتمل أنهن يفتقدن المهارات الكافية للتعامل مع النزاع بمختلف مضامينه ومن هذه المهارات الثقة بالنفس في القدرة على حل النزاع ضمن ظروفه المختلفة. في نهاية الحديث عن هذا الأسلوب ننبّه أن الذكور خاصة ممن هم في المرحلة الميكرة من المراهقة لجأوا إلى أسلوب الاستسلام لأنهم كانوا يتعرضون للتنمر من قبل أشخاص يتميزون باستخدامهم العنف، وبذلك دفاعاً عن النفس كانوا يستسلمون لأنهم يعرفون أن المقاومة سوف يتبعها تعرضهم للأذى. وبذا تكون نتيجة الدراسة في هذه الجزئية تعطي تأييدا واضحا لما أشار إليه مورجينسّتيرن (Morgenstern,2003) بأن نظرية النزاع تعبرعن السلوك المحتمل للأطراف المتنازعة مع بعضها.

في النهاية يجب التأكيد على أهمية دور الأسرة الذي لا يقتصر فقط على مدى متابعة الأبناء بل وعلى الجو الأسري الدافئ وقد توصلت نتائج الدراسة إلى تأثير هذا العامل من خلال مجموعة من البيانات الشخصية التي جمعتها الباحثة عن كل طالب. وقد تبيّن من خلال جمع المعلومات من الطلبة أنفسهم تأكيد الجو الأسري الدافئ ومدى علاقته بالأساليب التي اعتبرها الطلبة مناسبة لحل النزاع وهذه النتائج اتفقت بما أشار إليه بيليسو وآخرون (Peluso, et al.,2004) عندما أشاروا بالحديث عن نظرية التعلق أن من آثار التعلّق غير الآمن الذي هو من جراء صدمة نفسية ما تجعل من الفرد يواجهه صعوبة في التعامل مع الآخرين بصورة سليمة. وقد كان العديد من الطلبة يعانون من ظروف عائلية صعبة سواء بانفصال الوالدين أو وجود زوجة أب أو وفاة أحدهما أثرت عليهم في طريقة تعاملهم مع مواقف النزاع.

على سبيل المثال الطالب سامي كان زواج والده بأخرى الأثر السلبي الكبير عليه فقد اعتمد الضرب كخيار أول في حل النزاعات. إجمالا حالات هؤلاء الطلبة يتفق بما أشار إليه استرايت (Stright,2002) وألكساندر (Alexander,2007) أن فقدان الضبط في الاسرة ووجود الاضطربات فيها يعطي الفرصة للأبناء للتعامل مع المواقف بالطريقة التي يرونّها هم مناسبة ويفسّر سبب لجوئهم للعنف. وعندما نتحدث عن أهمية الأجواء الأسرية فلا بد لنا أن نشير إلى نظرية التعلق فالطالبة هديل وضعها الأسري له حكاية مؤلمة جعلها تتميز بالانطواء أفصحت المعلمة ايمان (وهي عمتها لهديل) فتقول: عندها مشاكل إمها عامله تفرّقه بينها وبين أختها الاهتمام والمدح لهذيك وشغل البيت على هديل هديل قومي أنت يا آيات خليك ادرسي. فبتكون هديل شغّيله ونشيطه بالبيت بس بالصف هاديه جداً. قبل كم سنه صارت عندها زي كآبه بتقعد في البيت لحالها بالغرفه بتنتّف بشعرها لمستوى إنها صلّعت نتّفت شعرها كله " حاله نفسيه" فوديناها على طبيب نفسي وقالت له: بشوف كل الناس بيهتموا ببنات خالي عمي عمتي وأنا ما حدا بيهتم فيّ بس مع ذلك ظل الوظع زي ما هو بالبيت وهاذا أثر على نفسيّتها في المدرسه. هاديه ندر ما تحكي مستمعه بس ما عندها تفاعل اجتماعي بالمره.

وبناءً على الوضع الذي تعاني منه هديل بحسب نظرية التعلّق يسمى تعلّق مضطرب متجنب الذي أساسة معاملة إحدى والديها (وهي الأم) التي فرضت طوقاً من الرفض والبعد العاطفي.

رابعاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالآثار الناتجة عن وجود النزاع كما يراها المراهقون أنفسهم.

بالنسبة للآثار الإيجابية من حيث التعلم من تجارب خوض النزاع في كيفية التعامل معها لاحقا حيث ظهر هذا الأثر بين الإناث بشكل أكبر ولصالح المرحلة المبكرة. ويمكن تفسير هذه النتيجة بقيامهن بمراجعة ذاتية من الناحية المعرفة لمواقف النزاع فالطالبة نور أثر النزاع عليها من خلال تقبل وجهة نظر صديقتها عندما تعارض رأيها مع هذه الصديقة حول نوع الأفلام المفضلة لمشاهدتها. والأثر تمثّل بأنها أعطت الفرصة لنفسها لكي تشاهد نوع الافلام الذي تحدثت عنه صديقتها وفعلا من بعدها تقبلت رأي صديقتها وعمدت على تغيير وجهة نظرها الأولى وبذا تكون قد توصلت لذلك من بعد ما قامت بمحاكمة عقلية ساعدتها على أن تتقبل وجهة النظر المخالفة وهذا اتفق مع ما جاء به أليسون (Allison,2000) بأن التفكير المنطقي والتفاوض يجعل من النزاع محفّز لجانب تنموي معين.

القسم الثاني من الآثار الإيجابية يتمثل في تحسين مجرى العلاقة للأفضل بين اطراف النزاع وتواجد هذا التأثير أيضا بنسبة أكبر بين الإناث و لصالح المرحلة المتأخرة من المراهقة. يمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن الإناث يملّن إلى اعطاء أنفسهن الفرصة لتقبل الطرف الثاني الذي خضن معه النزاع أما القسم الثالث فكانت إيجابيته متمثلة بتغيّر الشخصية للأفضل والنسبة الأكبر كانت لصالح الإناث خاصة ممن هن في المرحلة المبكرة.

وبالعودة إلى آثار النزاع السلبية التي أشرنا سابقا إلى أنها تتواجد لدى الإناث بنسبة أعلى من الذكور. فقد قامت الباحثة (اعتمادا على النتائج) بتقسيمها إلى عدة جوانب:

أولاً: الجانب المتعلق بالروتين اليومي

فقد كان المراهقون يتأثرون بالنزاع من حيث تغيّر روتينهم المعتاد والاستعاظة عنه بالجلوس وحيدا والاكتفاء باستخدام الحاسوب. بالإضافة إلى اضطراب وقت النوم المعتاد. وهنا كان تأثير هذا على الإناث من حيث الجلوس وحيداً 95% وهي نسبة مرتفعة جدا والتي كانت تظهر بصورة أكبر ضمن المرحلة المبكرة من المراهقة. أما بالنسبة إلى اضطراب وقت النوم لديهن فقد كان بينهن ضمن المرحلة المتأخرة. ويمكن تفسير هذه النتيجة أن الإناث يقضين معظم وقتهن من بعد المدرسة في البيت وهو المتنفس الوحيد لديهن وبذا من الطبيعي أن تظهر آثار النزاع عليهن بنسبة كبيرة في البيت عدا بالطبع عن تمتعهن بالحساسية المرهفة.

ثانياً: آثار النزاع من الناحية الانفعالية

كان أبرز آثارها التعرّق والشعور بالتعب وارتفاع درجة حرارة الجسم وارتخاؤه. هنا كان هذا التأثير على الذكور أكبر من الإناث بنسبة وصلت 70%. ويمكن تفسير هذه النتيجة بحكم المواجهة الجسدية التي كان الذكور من خلالها يحلوّن فيها نزاعاتهم عدا عن التعرض للأذى الجسدي بالرغم من أن نسبتها كانت قليلة بينهم لكنها كانت موجودة على شكل الإصابة بالخدش أو حتى الكسر.

ثالثاً: آثار النزاع من الناحية الاجتماعية

الذي كان تأثيرها على الإناث أيضاً أكبر من الذكور. وتمثل هذا التأثير الاجتماعي بالمخاصمة لصالح المتأخرة. وقطع العلاقة نهائياً في المرحلة المبكرة، إلا أن الاثر الاجتماعي القائم على تكوين حكم مسبق عن الأخرين بشكل سلبي ظهر لدى الذكور بدرجة أكبر من الإناث لصالح المرحلة المتأخرة. وبداية يمكن تفسير النتيجة المتعلقة بالمخاصمة والتي أشرن إليها الطالبات أنها تحدث بدرجة كبيرة مع من تربطهن بها علاقة فيها نوع من التواصل المتكرر كأن يكون النزاع مع الصديقة وبالتالي بحكم إلتزامهن بهذه العلاقة لا يقمن بإنهاءها بل اللجوء إلى المخاصمة والتي أشرن أنها في كثير من الاحيان قد لا تتعدى عن أيام بالدرجة القصوى. أما النتيجة المتعلقة بقطع العلاقة فيمكن تفسير ذلك مع ما أشار إليه الاطار النظري إلى أن المراهقين اجمالا في المرحلة المبكرة لا تصل شبكة علاقتهم بالرفاق إلى نوع من الاستقرار الكامل وبالتالي يصبح من السهل عليهم العمل على إنهاء بعضا منها. أما النتيجة المتعلقة بتكوين الحكم المسبق على الآخرين بطريقة سلبية فيمكن تفسيرها على أن الذكور يميلون إلى التعميم السلبي وعدم القدرة على الفصل بين مواقف النزاع باختلاف الافراد.

رابعاً: تأثير النزاع من الناحية النفسية

تنوعت لكن بمجملها ضم الشعور بالخوف والحزن والضيق عدا عن مشاعر الكره وهنا كان التأثير النفسي على الإناث أكبر مما هو على الذكور بنسبة 52% لصالح المرحلة المتأخرة بنسبة 58%. تجدر الاشارة هنا بالرغم من أن نسبة إجابات الطالبات حول تأثير النزاع ضمن العلاقة مع الجنس الآخر قليلة إلا أنها من الناحية النوعية كانت سلبية جداً ومن إحدى الطالبات (ختام) التي تحدثت عن نزاع خاضته مع صديقها عندما ضبطته يتكلم مع أخرى، لجأت لمحاولة الانتحار من خلال جرح معصميّها أدى بها إلى دخولها المستشفى، أما من حيث استمرار الصداقة

مع هذا الصديق فقد قطعتها تماماً. هذا النزاع الذي تحدثت عنه الطالبة ختام يؤيّد ما جاءت به دراسة لوندهال وآخرون (Londhal,2005) بأن آثار النزاع مع الشريك العاطفي بالغة الأثر. أما المحاولة الأخرى للإنتحار فكانت من الطالبة إسلام تدعم ما أشار إليه ياسو وآخرون Yasui at el.,2007) بأن تواصل أفراد الاسرة (الآباء – الأخوة) بشكل غير فعال يفرز المشكلات الاجتماعية ومنها النزاع. وأيضاً تتفق هذه النتيجة مع ما أشار إليه جيلاث وشيفِر د (Gillath & Shaver,2005) وفق نظرية التعلّق بأن الإخوة إن كانوا يشكلون مصدرا للضغط يؤدي بالفرد إلى الوصول إلى التعلق غير الآمن ومن بين الطلبة الذي آل إليهم هذا الأمر الطالبة إسلام التي من إناث المراهقة المتأخرة ذكرت الضغط الذي تتعرض بسبب النزاع الذي تخوضه مع إخوتها الذكور بشكل متواصل اعتراضا على ارتدائها زيا مدرسيا ضيق بالرغم من أنها ممتلئة الجسم، فقد شكّل ضغط اخوتها الذكور من حيث انتقاداتهم اللاذعة بخصوص السمنة الزائدة لديها عدا عن علاقتها مع الجنس الآخر، ضغطا انعكس على نفسيتها وطريقة مواجهتها أوحلها لمواقف فقالت: كنت طالعة ع المدرسة الصبح وكان يتمسخر علي لأني ناصّحَة يقول لي (يابرميل الزفتة) النزاع اول يوم بالحصص ما كنت احكي مع حدا كانوا يقولوا لي صباح الخير كنت أأشّر بايدي وألِف وجهي، وكنت بعيط بعيط كنت عنجد مخنوقة فقلت لهم. وايامها كانوا اهلي كتير يضغطوا علي (أنت ناصحة أنت لازم تضعفي) ولما رجعت ع البيت كنت بدي انتحر كنت متعقدة من الحياة، رٌحت مسكت الشفرة عايدي وعملت هيك (ع المعصم) اتعقدت الكل بيحكيلي انت ناصحة انت لازم تضعفي ما بيصير هيك لازم تصيري زي البنات ابصر ايش الكل كان بيعلق . وهنا تقول احدى المعلمات عنها، سألتها لومعاكي عود كبريت إيش بتتمني تحرقي؟ فقالت: أحرق أهلي "إخواني". وهنا علّقت المعلمة بالقول" عندها سخط على بيئتها بيجوز بيحاولوا بيحدّوا من تصرفاتها هي كانت بالأول عندها ميول معينه كانت مشاكلها مع الشباب وكانت شخصيتها عدوانية ما كانت محبوبه من صاحباتها. وهذا كله ساعد على أن تحاول الانتحار عندما وجّه لها أحدهم من الجنس الآخر تعليقا جارحا في الشارع بخصوص سمنتها الزائدة.

وعلى العموم يمكن تفسير هذه النتيجة المتعلقة بتأثر الإناث الكبير من الناحية النفسية هو أنهن يتمتعن اجمالا بالاحساس المرهف للمواقف فينعكس عليهن بشكل كبير من الناحية النفسية. يبقى الاشارة بشكل عام أن الأثر السلبي للنزاع من الممكن أن يتأثر بنوع العلاقة مع الطرف الآخر وهنا يقول شهاب الدين: لما أتقاتل مع صاحبي محمد صالح هو الوحيد بتنكد لما أتزاعل معاه أما الثانيين عادي برجع ع البيت عادي. ويمكن تفسير ذلك أن هذه العلاقة القوية بين الأقران تأخذ قسما كبيراً ومهما من حياة المراهق وهذا ما أشار إليه الادب المتعلق

خامساً: تأثير النزاع على المراهقين من حيث ترك المكان

أي عدم ممارسة نشاط ما كان قد حدث النزاع في لحظته سواء كان هذا النشاط لعبة أم دردشة مع آخرين. هنا تقريباً نسبة تأثر كلا الجنسين بهذا واحدة ولصالح المرحلة المتأخرة بالدرجة الأكبر. الذكور كانت أغلب مواقف النزاع لديه (خاصة لمن هم في المرحلة المبكرة) بمكان اللعب لذا مع حدوث النزاع كانوا يمتنعون عن مواصلة اللعب. أما الإناث فقد كن يقضين معظم وقتهن بالدردشة، وما أن يحدث نزاع ما تبادر الواحدة منهن إلى ترك مكان التجمع والذي بالدرجة الأولى يحدث داخل نطاق المدرسة وتحديدا داخل الغرفة الصفية. ويمكن تفسير هذه النتيجة بعدم رغبتهم بالتواصل بأي شكل مع الطرف الذي حدث معه النزاع الذي عكّر مزاجهم فيفضلون الابتعاد عنه. وقد أشار معظم الطلبة إلى أنهم كانوا يقضون من اليوم صامتون لفترة لا بأس بها من بعد تركهم للمكان.

سادساً: آثار النزاع ضمن النطاق المدرسي

كانت تتمثل بالامتناع عن المشاركة الصفية. الإناث هنا كان تأثير النزاع عليهن كبيراً لصالح المرحلة المتأخرة. ويمكن تفسير وجود هذا الاثر لدى الإناث بعدم قدرتهن على إخفاء مشاعرهن بعد مواجهتهن للنزاع الذي يحدث بالدرجة الأولى داخل الغرفة الصفية ومن البديهي أن تظهر آثاره مع بدء حصة جديدة. لكن يجب الاشارة إلى أمر في غاية الأهمية أن النزاع من الممكن أن يدفع الطلبة للتسرب من المدرسة وأن يكون متنمرا على الآخرين وأنا يلجأ للتدخين. وهذا يتفق مع ما أشارت إليه دراسة كولسمان (Colsma at el.,2002) بأن النزاع يرتبط بالعديد من المشكلات. فقد صارح راشد الباحثة برغبته بالتسرب من المدرسة قبل أن تبدء إجراء المقابلة معه وهذا ما دفع الباحثة لسؤاله : شويلي بيخليك ما تروح للمدرسة؟ الأساتذه طب الطلاب مشاكلك معهم إلها علاقه؟ آه آه بطلع ع الفورصه برجعش ع الحصة والعريف بيسجلني غياب ويلي بجنبوه ما بيسجّلوا. فمرّه سجلتُه غياب كل اولاد الصف دجووا فيّ.

التوصيات

1- توظيف نتائج الدراسة الحالية في تطوير البرامج التي تُعنى بارشاد المراهقون في الكيفية

الصحيحة للتعامل مع النزاع منذ (مرحلة المراهقة المبكرة) لكي يتم الحد لاحقاً من حالات النزاع الحاصل بين طلاب الجامعات والذي للأسف يعتمدون فيه اللجوء إلى الضرب وأسلوب الدعم العددي (الفزعة) لكن بشكلها السلبي.

2- العمل على دمج موضوع النزاع في كافة المساقات وخاصة مساق التربية الدينية لما لهذا المساق من الأثر البالغ في التأثير على سلوك المراهقين أو الطلاب بشكل عام.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية

- أبو لباد، ياسر (2005). **الخصائص الاقتصادية والاجتماعية لجماعات الرفاق في المدارس الثانوية العامة في الأردن وعلاقتها بأنماط السلوك الاجتماعي السائد ومستوى التحصيل الدراسي لهذه الجماعات**. رسالة دكتوراه، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.

- الريماوي، محمد (2003). **علم النفس النمو: الطفولة والمراهقة**. عمان : دار المسيرة.

- السيد، فؤاد (1998). **الأسس النفسية للنمو من الطفولة إلى الشيخوخة**. القاهرة : دار الفكر العربي.

- العناني، حنان (2005). **الصحة النفسية**. (ط 3). عمان: دار الفكر.

- المجالي، غدير (2007). **مرحلة المراهقة ومشكلاتها في المجتمع الأردني**، رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية، عمان: الأردن.

- الهنداوي، علي (2005). **علم النفس النمو: الطفولة والمراهقة**. (ط 2). العين: دار الكتاب الجامعي.

- سلامة، منار (2007). **انحراف الفتيات المراهقات في المجتمع الأردني أسبابه وأشكاله- دراسة ميدانية**، الجامعة الأردنية، عمان: الأردن.

- عدس، عبد الرحمن (2005). **علم النفس التربوي: نظرة معاصرة**. عمان: دار الفكر.

- عسكر، علي والقنطار، فايز. (2005). **مدخل إلى علم النفس التربوي: التربية من منظور نفسي**. الكويت: مكتبة الفلاح.

- كرين، وليام (1996). **نظريات النمو: مفاهيم وتطبيقات**. ترجمة: محمد الأنصاري. الكويت: الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية.

- مياسا، محمد (1997). **الصحة النفسية والأمراض النفسية والعقلية وقاية وعلاجاً**. بيروت: دار الجليل.

- شيفر، شارلز وميلمان، هوارد. (1996). **مشكلات الأطفال والمراهقين وأساليب المساعدة فيها**. ترجمة نسيمة داود ونزيه حمدي. (ط 2). عمان: الجامعة الأردنية.

- وولفولـك، أنيّتـا. (2010). **علـم الـنفس التربـوي**. ترجمـة: صـلاح الـدين محمـود عـلام. (ط1). عمان: دار الفكر.

ثانياً: المراجع الأجنبية

- Aldagete, J., Jones D., Rose W., Jeffery C.,(2004). **The Developing world of the Child. London**: Jessica Kingsley.

- Allison, B. (2000). Parent – Adolescent Conflict In Early Adolescence : Research and Implications for Middle School Programs, **Journal of Family and Consumer Sciences Education**, Vol 18, No 2, PP 1 – 6.

- Berndt, T.(2002). **Friendship Quality and Social Development**. USA: Blackwell Publishing.

- Besag, V.(2006). **Understanding Girls Friendships, Fights and Feuds : A Practical Approach to Girls Bullying**. USA: McGraw – Hill Education.

- Borbely, C.(2004). **Adolescent Conflict Resolution in Context: Social Skills That Matter Between 6th and 7th Grade**, Degree of Doctor, Columbia University, USA.

- Bourne, H.(1998). **Peer Pressure**. USA: Macmillan Company.

- Bowie,B.(2007). Relational Aggression, Gender, and the Developmental Process, **Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing**,Vol 20, No 2,PP 107–115.

- Breton, S.(2004). **Intimacy In Peer Relations : The Challenge of Conflict**, Degree of Doctor, Clark University, USA.

- Briggs, C.(1996). **Disorderly Discourse : Narrative, Conflict and Inequality**. USA: Oxford University Press

- Brody, G., Carlan E. (2002). **Siblings and Sibling Relationships**. New York: Macmillan company.

- Brown ,L. and Wright J.(2001). Attachment Theory in Adolescence and its Relevance to Developmental Psychopathology, **Journal of Clinical Psychology and Psychotherapy**, Vol 8, No .PP 15 – 32.

- Butovskaya ,M., Timentschik, V and Burkova V. (2007). Aggression, Conflict Resolution, Popularity, and Attitude to School in Russian Adolescents, **Journal of Aggressive Behavior**. Vol 33, No .pp 170 – 183.

- Card, N., Isaacs, J and Hodegs E. (2002). **Social Development**. USA : Macmillan company.

- Cartwright, T. (2003). **Managing Conflict With Peers**. USA: Center For Creative Leadership.

- Cavell, T. (2000). **Working with Parents of Aggressive Children A Practitioners Guide**. USA: American Psychological Association.

- Colsman, M and Wulfert E. (2000). Conflict Resolution Style as an Indicator of Adolescents Substance use and Other Problem Behaviors, **Journal of Addictive Behaviors**, Vol 27, No , PP 633 – 648.

- Cox, M.(2002). **Parent – Child Relationships**. USA : Macmillan company.

- Chaux, E.(2005). Role of Third Parties in Conflicts Among Colombian Children and Early Adolescents, **Journal of Aggressive Behavior**, Vol 31, No ,PP 40 – 55.

- David, K., Murphy, B.(2004).Interparental Conflict and Late Adolescents Sensitization to Conflict : The Moderating Effects of Emotional Functioning and Gender, **Journal of Youth and Adolescence**, vol 33, No 3, PP 187 – 200.

- Davidson, J and Wood C.(2004).A Conflict Resolution Model, **Journal of Theory Into Practice**, Vol 43, No 1, PP 1 – 13.

- Delamater, J. (2006). **Handbook of Social Psychology**. New York: Kluwer Academic / Plenum Publishers.

- Devito, J. (1992). **The Interpersonal Communication Book**.(6 th ed), USA : Harper Collins Publishers.

- Eccles, J.(2002). **Adolescence**. USA : the Macmillan Company.

- Engler B.(1991). **Personality Theories**. (3 rd Ed), USA : Houghton Mifflin Company.

- Fine, M and Harvey, J. (2006). **Hand Book of Divorce and Dissolution**. USA: Lawrence Erlbaum.

- Fisher, B and Ellis D. (1990).**Small Group Decision Making : Communication and the Group Process**. (3 rd ed), USA : McGraw Hill Publishing Company.

- Friedman, H and Schustack, M.(1999). **Personality : Classic Theories and Modern Research**.USA : Allyn and Bacon Publishing.

- Halverson, C and Tirmizi, S.(2008). **Effective Multicultural Teams: Theory and Practice**. USA: Netherlands.

- Hartup, W.(1992). **Having Friends, Making Friends and Keeping Friends**. ERIC Document number ED 345854.

- Hetherington, E and Parke, R. (1993). **Child Psychology: A Contemporary viewpoint**. (4 th ed), USA : McGraw-Hill Publishing Company.

- Hughes, R., Ginnett, R., Curphy, G.(2006). **Leadership**. (5 th ed), USA : McGraw - Hill Publishing Company.

- Johnson, H., Lavoie, J and Mahoney M.(2000). Young Adults Peer Conflict Tactics: Associations with Interparental Conflict, Family 46 - Cohesion, and Parent – Child Conflict Tactics, **Journal of Social Behavior and Personality**, Vol 15, No 4, PP 459 – 474.

- Kaushal, R and Kwantes, C.(2006). The Role of Culture and Personality in Choice of Conflict Management Strategy, **Journal of Intercultural Relations**, Vol 30, No ,PP 579 – 603.

- Kinsfogel, K and Grych, John.(2004). Interparental Conflict and Adolescent Dating Relationships: Integrating Cognitive, Emotional, and Peer Influences, **Journal of Family Psychology**, Vol 18, No 3, PP 505 – 515.

- Kurdek, L. (2001). Conflict Resolution Styles in Gay, Lesbian, Heterosexual Nonparent, and Heterosexual Parent Couples, **Journal of Marriage and the Family**, Vol 56, No ,pp 705 – 722.

- Laursen, B. (1995). Conflict and Social Interaction in Adolescent Relationships, **Journal of Research On Adolescence**, Vol 5, No 1, pp 55 – 70.

- Lee, D. (2008). Game Theory and Basis of Social Decision Making, **Journal of Decision Making**, Vol 11, No 4, PP 404 – 409.

- Londahl, E., Tverskoy, A and Dzurilla, T.(2005). The Relations of Internalizing Symptoms to Conflict and Interpersonal Problem Solving in Close Relationships, **Journal of Cognitive Therapy and Research**, Vol 29. No 4, PP 445 – 462.

- Longaretti, L and Wilson, J.(2006). The Impact of Perceptions on Conflict Management, **Journal of Educational Research Quarterly**, Vol 29, No 4, PP 3 – 15.

- Lovald, B. (2008). **Adolescents use of Aggressive and Affiliative Strategies During Conflict With Same – Sex Best Friends and Romantic Partners**, Degree of Doctor, York University, Canada.

- Marsella, A. (2005). Culture and Conflict: Understanding Negotiating and Reconciling Conflicting Constructions of Reality, **Journal of Intercultural Relations**, Vol 29, No ,PP 651 – 673.

- Mayton, D. (2009). **Nonviolence and Peace Psychology**. USA : Springer Science.

- Montemayor, R. (2009). Parents and Adolescents in Conflict, **Journal of Early Adolescence**, Vol 3, No ,PP 83 – 103.

- Morris, A and Eisenberg, N.(2002). **Friendship**. USA : Macmillan Company.

- Noakes M (2004). **Developmental and Gender Differences in Peer Conflict**, Degree of Master, University of Alberta, Canada.

- Noakes, M and Rinaldi, C.(2006). Age and Gender Differences in Peer Conflict, **Journal of Youth Adolescence**, Vol 35, No , PP 881 – 891.

- Owens, L., Daly, A and Slee, P.(2005). Sex and Age Differences in Victimisation and Conflict Resolution Among Adolescents in a South Australian School, **Journal of Aggressive Behavior**, Vol 31, No ,PP 1 – 12.

- Peluso, P., Peluso, J., White, J and Kern R.(2004). A Comparison of Attachment Theory and Individual Psychology: A Review of the Literature, **Journal of Counseling and Development**, Vol 82, No ,PP 139 – 145.

- Ramerth, W.(1992). **Qualitative Features of Adolescents peer Relations: Associations With Depression and Well – Being**, Degree of Doctor, Arizona State University, USA.

- Rholes, W and Simpson, J.(2004). **Adult Attachment: New Directions and Emerging Issues**. New York: Guilford.

- Santrock, J. (1999). **Life – Span Development**. (7 th ed). New York: McGraw – Hill companies.

- Scott, W. (2003).**Perspective Taking, Judgments of Responsibility, and Communication Strategies of Early Adolescents Friendship Conflicts**, Degree of Doctor, University of California, USA.

- Shunk, D. (2000). **Learning Theories: an Educational Perspective**. New Jersey: Prentice – Hall.

- Silva, V. (2005). **Peer Perceived Popularity, Friendship Quality and Conflict in Early Adolescent Friendship Groups**, Degree of Master, The University of Guelph, Canada.

- Singer, E. (2001). **The Logic of Young Childrens Behavior**. ERIC Document number ED 457 964.

- Stright, A.(2002). **Step Families**. USA: Macmillan Company.

- Thayer, S.(2005). **Conflict Resolution in Mexican American Adolescents Relationships**, Degree of Doctor, Arizona State University, USA.

- Tjosvold, D. (2007). The Conflict – Positive organization: it Depends Upon us, **Journal of Organizational Behavior**, Vol 29, No ,PP 19 – 28.

- Turiel, E.(2002). **The Culture of Morality: Social Development, Context, and Conflict**. United Kingdom: The University of Cambridge.

- Yasui, M and Dishion, T.(2007). The Ethinic Context of Child and Adolescent Problem Behavior: Implications for Child and Family Interventions, **Journal of Clinical Child and Family Psychology**, Vol 10, No 2, PP 137 – 179.

- Umbreit, M.(1991). Mediation of Youth Conflict: A Multi System Perspective, **Journal of Child and Adolescent Social Work**, Vol 8, No 2, PP 141 – 153.

- Welsh, J and Bierman, K.(1998). **Social Competence**. New York: Macmillan Company.

- Wied, M., Branje, S and Meeus, W.(2007). Empathy and Conflict Resolution in Friendship Relations Among Adolescents, **Journal of Aggressive Behavior**, Vol 33, No ,PP 48 – 55.

- Xie, H., Cairns, R and Cairns, B.(2002). The Development of Social Aggression and Physical Aggression: A Narrative Analysis of Interpersonal Conflicts, **Journal of Aggressive Behavior**, Vol 28, No , PP 341 – 355.

- West, M., Tjosvold, D and Smith, K.(2002). **Hand Book of Organizational Team Work and Cooperative Thinking**. New York: Jhon Wiley and Sons.

Internet Articles Based on a Print Source.

- Alexander, A.(2007). Adult – Children of Divorce. Retrieved From http:// www.ohioline.osu.edu

- Aummanns, R and Schelling, T.(2005). Contributions to Game Theory: Analyses of Conflict and Cooperation. Retrieved From http:// www.Kva.se

- Beane, A.(2000). The Bully – Free Classroom. Retrieved From http:// www.EBSCOhost.com

- Conerly, K and Tripathi.(2004). What is Your Conflict Style? Understanding and Dealing With Your Conflict Style. Retrieved From http:// www.asq.org

- Cupach, w., Canary, D., Vuchinich, S and Messman S. (2009). Conflict – Couple Relationships, Family Relationships, Parent– Child Relationships. Retrieved From http:// www.Family.jrank.org

- Gillath, O and Shaver, P.(2005). An Attachment – Theoretical Approach to Compassion and Altruism. Retrieved From http:// www.blog.lib.umn.edu

- Hair, E., Jager, J and Garrett, S.(2001). Background for the Community- Level Work on Social Competency in Adolescence: Reviewing the Literature on Contributing Factors. Retrieved From

  http:// www.childtrends.org

- Hair, E., Moore, K., Kaye, K., Day R and Orthner, D.(2009). Marital Quality and Parent – Adolescent Relationships: Components of Relationship Strengths in Married Couple Families. Retrieved From http:// www.aspe.hhs.gov

- Lingren, H.(2007). Adolescence and Peer Pressure. Retrieved From http:// www.ianrpubs.unl.edu.com

- Morgenstern, O.(2003). The Dictionary of the History of Ideas: Game theory. Retrieved From http:// www.virginia.edu/cgi/dhi/cgi

- Rotter, J.(2008). Social Learning Theory. Retrieved From http:// www.Fullerton.edu/jearns/roteer.htm

- Smith, K.(2000). Conflict Management In Community Organizations. Retrieved From http:// www.Ohio.edu

- Steinberg, L.(1998). Adolescence. USA: Macmillan Company. Retrieved From http:// www.novelguide.com

- Vecchi, G (2009). Conflict & Crisis Communication: The Behavioral Influence Stairway Model and Suicide Intervention. Retrieved From http:// www.americanpsychotherapy.com

الملاحــق

ملحق1 : مجموعة من الملاحظات التي تم رصدها لبعض الطلبة

(وفقاً لما قامت الباحثة بتسجيله صوتياً)

في يوم 19- 4- 2010 الساعه 2.10 المدير رفض أن أحضر الحصه قال لي: "هادا الاستاذ أبدا ما بينفع تحضري عنده وتامن باء عنده امتحان". لذلك سوف أذهب لتامن هاء وهي حصة اشغال: مع الأستاذ صايل أستاذ مادة الاجتماعيات. الهدوء يعم الصف وتركيز مع الأستاذ مع أنها حصة اشغال إلا أن الأستاذ لم يعط الطلبه حرية أو أي مجال ليتحدثوا مع بعضهم البعض فقد أن يجلسوا بهدوء تام؛ وهذا قد حدّ من ظهور سلوكيات الطلبة بشكلها الطبيعي التلقائي. وكرر قوله للطلبه "اسكتوا واتكتفوا ولقّوا وجهكم لعندي" أنتهت الحصه حوالى الساعه 2.33. حصه جديده مع الأستاذ شادي لمادة اللغة العربية. بالرغم من بدء وقت الحصة إلا أن الأستاذ وجد عدد من الطلبة يتنازعون على المقاعد واستغرق الأمر من الأستاذ لفض النزاع فيما بينهم حوالى الدقيقتان. أيضاً بالرغم من وجود الأستاذ إلا أن عدداً من الطلبة لم يعيروه انتباها فمنهم من يشتم ويدفش وصراخ بين عددٍ من الطلبة. النزاعات انتهت إلا أن الضجيج الصادر من الطلبه لم ينته مما دفع الاستاذ الى رفع نبرة صوته وأحيانا وصلت لحد الصراخ بكلمات محددة وكأنه يطلب من الطلبة الهدوء. انتهت الحصه حوالى الساعه 3.5. وبدأت حصه جديده في مادة الدين. اجمالاً الطلبة منتبهين مع الأستاذ. حوالى سبع طلاب لا يمتلكون كتابا. انتهت الحصه حولى الساعه 3.35.

بهاء

طالب وجّه ملاحظه للأستاذ (صايل) ضد بهاء وقال له " أستاذ بيظرب فيّ " لم يدافع عن نفسه بهاء والأستاذ طلب من هذا الطالب وهو من " البشره السمراء " الجلوس في أول الدرج مقابل الأستاذ وطلب من بهاء إرجاع مقعده إلى الخلف فقد كان ملتصقا بمقعد طالب آخر. بهاء تفاعله مع الطلاب من حوله كبير بمعنى يتحدث معهم. طالب آخر اسمه عز الدين إتجه الى الاستاذ ليشكوعلى بهاء الأستاذ قال له "إرجع " بهاء يستفز هذا الطالب بقوله بصوت منخفض "إيبه إيبه" الطالب جلس بمقعد بمفرده أزاح بنظره عن بهاء. آخر الحصه هدأ بهاء بعد ما قام بوضع رأسه على الدرج. بعد انتهاء الحصه خلال الخمس دقائق اكتفى بهاء بالجلوس مكانه والتحدث مع الطالب الذي بجانبه (سلوك مغاير لما قام به خلال حصة الاشغال).

عند بدء حصة اللغة العربيه التزم بهاء الصمت في بدايتها. بهاء لا يمتلك كتابا فطلب من طالب آخر ليشاركه الكتاب لكن الطالب رفض. مما دفع بهاء لأخذ الكتاب عنوة ثم استرجعه الطالب (مالك) ليقترب بهاء بمقعده من هذا الطالب ويشاركه الكتاب من غير ممانعة من مالك. سأل الاستاذ مالك سؤالا ولم يعرف اجابته فتنبه لبهاء وقال له: وين كتابك؟ بهاء أجاب: هيّ الكتاب يا أستاذ " مشيراً الى كتاب مالك. بعد ذهاب الأستاذ كلاهما تبادل الابتسامه. ثم قام بهاء بتبديل مكانه بالقرب من طالب آخر تبادل مع الحديث ثم همّا في الضحك الاستاذ اقتصرت ملاحظته للأستاذ " تبّع مع ولد تاني ".

وبعد انتهاء الحصة (اللغة العربية) قام بهاء بتغيير مكانه عند بدء حصة الدين. طالب اراد ان يأخذ من بهاء كتاب الدين وبهاء لم يقبل. ثم انهمك بهاء في البحث عن رقم صفحة الدرس. لا يشارك بهاء مع الاستاذ. قام بهاء بدفش مقعد الطالب الذي يجلس أمامه بقدمه هذا الطالب اسمه عبد الهادي الذي استغل الفرصة عندما أزاح الاستاذ بنظره تجاه اللوح ليسدد لبهاء ضربة بكوعه وبهاء عامله بالمثل ثم ضحك بهاء والتزم الصمت الطالب. عاود بهاء استفزاز هذا الطالب بتوجيه ضربه بقدمه لمقعده فتلوثت حقيبة عبد الهادي فقام بتنظيفها ثم وضع يده خلف المقعد وكأنه يحاول تسديد ضربة لبهاء لكن بهاء متنبه لهذا الامر رمقه بنظره ثم ازاح بنظره عن عبد الهادي. مع انتهاء الحصة تبادل كلا منهما النظرات مصحوبا بضحكه. ثم قام بهاء مره أخرى بتغيير مكان جلوسه وقام بتحضير كتاب الحصة الجديده. الطالب الذي بمقابله أرجع يده الى الخلف وارتطمت بغير قصد برأس بهاء فدفش بهاء يد هذا الطالب الذي اكتفى بتوجيه نظرة اليه. عبد الهادي اقترب من بهاء قليلا واستغل فرصة انشغال الأستاذ بكتابة شيء ما على اللوح وقام بقدمه تسديد ضربة لبهاء (على قدمه) على الفور رد بهاء على ذلك بتوجيه ضربة بيده على ظهر عبد الهادي لكنه تجاهله.

الاربعاء 21-4-2010 (ذكور المتأخرة) الأول ثانوي أدبي جيم

عند الطلاب حصة رياضة. تشكيلة الفريق للطلاب كانت تتغير من وقت إلى آخر بناءاً على طلب الاستاذ لكي يتسنى للجميع لعب كرة القدم. انتهت حصة الرياضة حوالي الساعة 8.46. يوم جديد تم فيه رصد الملاحظات حول الطلبة في يوم الخميس 22-4-2010 عند الاول ثانوي أدبي جيم والساعة 8.34 حصة لغة انجليزية مع الأستاذ مهند، إجمالا الطلاب هادئين لكن كان يُسمع من وقت لآخر ضجة خفيفة نتيجة للأحاديث الجانبية للطلبة لكن سرعان ما كان الاستاذ يسيطرعلى الوضع. إنتهت الحصة في حوالي الساعة 8.48 خلال الخمس دقائق لم يكن الأستاذ في

الصف فَعَلت أصوات الطلبة أثناء حديثهم مع بعضهم البعض وعلا الصوت الناتج عن تحريك المقاعد. حوالي الساعة 8.52 كانت قد بدأت حصة الحاسوب مع الأستاذ علاء. هنا وضع الطلبة مع هذا الأستاذ كان مغايراً عن الوضع مع الأساتذه مهند ففي حصته شكلت أحاديث الطلاب بين بعضهم البعض ضجيجا جعله يواجه صعوبة في أن يتمكن من شرح الدرس، عدا عن التعليقات المتكررة من الطلاب والتي أعاقت سير الحصة بشكل كبير مما اضطر الأستاذ لطرد أثنان من الطلبة، عدا أنه شتم طلاب الصف يالقول " بأنهم من غير البشر "وقوله" خلص ولاّ أنت وياه ". بصعوبة استطاع المدرس إعطاء جزء من الدرس فقد قضى معظم الحصة محاولا اسكات الطلبة ومن جملة الملاحظات التي قالها الأستاذ للطلاب "إليّ هسه بيحكي راح أقل قيمتُه إستّحوا على شرفكوا إنت وياه خلص مش عشان الأخت (الباحثة) موجوده نقعد نتبارد خلص". من بعد هذه الملاحظة عم الهدوء لدقائق ثم عاد الوضع لما كان عليه ليوجه الأستاذ ملاحظة أخرى "الكل يقطع الصوت" وبما أن الأستاذ قام بطرد اثنين من الطلبة، انقلب هذا الأسلوب على الأستاذ نفسه فقد قاما كلاهما تارة وأحدهما تارة أخرى بفتح الباب ومحاولة الدخول مما شكّل هذا مصدراً آخر لإعاقة سيّر الحصة.

في نهاية الحصة قام الأستاذ بدفش طالب من الطلبة دفشتان الأولى على صدره والثانية على ظهره. أنتهت الحصة بسلام حوالي الساعة 9.36 من بعدها طلب الأستاذ من الباحثة عدم حضور الحصص معه مرة أخرى.

عبد الرحمن كان كابتن الفريق في حصة التربية الرياضية. وجّه عبد الرحمن ملاحظة لصهيب وهو يلعب "إلعب زي العالم والكندره" وصهيب لم يعلّق. خلال هذه الحصة أيضاً سلّم الاستاذ مهمة التحكيم لطالب آخر ولكن بعد انتهاء فترة التحكيم المخصصة لذلك الطالب عبد الرحمن قال معترضا "أستاذ أستاذ " وعلى الفور انصاع الطالب لعبد الرحمن واعطاه صافرة التحكيم. إلتزم الصمت في حصة اللغة الانجليزية. وبقى جالساً في مكانه خلال الخمس دقائق وملتزما الصمت خلال حصة الحاسوب.

ليث كان من ضمن أعضاء الفريق لكرة القدم ولم يواجّه أي موقف خلال حصة اللغة الانجليزية أخطأ في لفظ كلمة أراد قولها للإجابة عن سؤال ما كان أستاذ قد طرحه فقال location بدلاً من communication فضحك أحد أفراد مجموعتة (الشلة) وأسمه فادي ولم يأبه به ليث.

جزء من الملاحظات لبعض من طالبات (مرحلة المراهقة المبكرة)

الخميس 13 – 5- 2010 والساعة 9.5 مادة رياضيات لصف ثامن ألف الباحثة منذ دخولها الصف توالت عليها العروض من الطالبات للجلوس بجانبهن فاعتذرت منهن الباحثة بالقول " آسفه راح اقعود هون (في مقدمة الصف) شكراً إلكم " إجمالاً الطالبات كن منتبهات مع المعلمة ولكن كان جزء من الطالبات كان صوت تبادلهن الحديث مع بعضهن البعض ظاهر في بعض الاحيان. أنتهت الحصة حوالي الساعة 9.35.

عهود تركيزها منصب مع المعلمة لكنها لم تشارك بحل أيا من الأسئلة التي كانت المعلمة تطرحها. خلال الشرح لزم الامر الاستعانة بمنقلة الرسم الكبيرة، إلا أن طالبة من الطالبات لم تقبل الانتظار لكي يحضروا هذه المنقلة فاستمرت بالرسم فعلقت عهود بصوت عال فيه الاعتراض: " خلص يا بيسان " لكن بيسان لم تهتم لهذا التعليق تجاهلته.

ميس همست للباحثة "مس ما تحضري هاي الحصة المس كثير زنخه". أجابت ميس على احدى الأسئلة التي كانت قد طرحتها المعلمة. وقبل عودة صديقتها بيان إلى الصف كانت ميس من وقت لآخر تتبادل الحديث مع الطالبة عنود. ميس كانت من بين الطالبات اللآتي اعترضن على استمرار المعلمة الحصة لشرح تطبيقات الدرس (الرياضيات) عندما سألت المعلمة كم الوقت المتبقي للحصة. لكن المعلمة أكملت الحصة بحل أسئلة الدرس مع الطالبات ولم تبادر ميس برفع يدها للمشاركة. ولسبب ما قامت ميس بتوجيه شتيمة الى بيان تقول فيها "يا كلبه" وعلى ما تعتقد الباحثة ردت بيان بالقول "أنا كلبه آه طيب ماشي" لتزيح ميس نظرها من بعد ذلك الرد.

طالبة من طالبات (مرحلة المراهقة المتأخرة)

عدن كانت مشاركتها فعالة في حصة اللغة الانجليزية عندما اجابت على أحد الأسئلة أخطأت في قول كلمة من الكلمات فضحكن الطالبات ولم تعلق عدن. كانت ضمن المجموعة التي تضم كلا

من هديل وروان. هذا وقد سمحت المعلمة أن تكون مجموعتها هي المجموعة الاولى لشرح الدرس بحيث يتم توزيع تقسيم المهام فيما بين أعضاء المجموعة. روان بدأت الشرح وسألت سؤالا سمحت فيه لوصال الاجابة عليه ثم تولت مهمة كتابة عدد من الكلمات باللغة الانجليزية على اللوح ليجبن طالبات الصف عليها، إلا أن هديل أبدت اعتراضها بالقول " مهما عرفين المعاني " لكن تجاهلت

روان هذا الاعتراض.الطالبة شهد استلمت قيادة المجموعة حيث ترأست توجيه عدد من الأسئلة المقترحة حول الفقرة، هنا اعترضت عدن بالقول " وأنا شو بدي أعمل يعني " وعادت الى مكانها بالرغم من أن بقية مجموعتها مازلن واقفات يستكملن شرح الفقرة. شهد قالت لها " تعالي تعالي " عدن قالت "ما بدي" ثم أزاحت بنظرها والتزمت الصمت وبدا عليها الانزعاج حيث وضعت رأسها على الدرج لبرهه ثم رفعته ورفعت إحدى حاجبيها وهي تنظر الى أعضاء مجموعتها وهن يقمن بالشرح. وعندما عادت شهد والبقية سألت شهد عدن " ليش ما كملتي " عدن أجابت: " ايش يعني كملّتي وما سألتي بحدا. فأجابت شهد " طيب زي ما بدك " وادارت شهد وجهها من بعد ذلك.

لقد كانت الباحثة جالسة في المقدمة (مقدمة الصف بمحاذاة اللوح) وبما أن مجموعة عدن كن جالسات في المقدمة استطاعت الباحثة سماع ذلك الحديث. أيضاً يجب الاشارة الى أن هديل بقيت واقفة بالرغم من أنها لم تشارك بشئ ولم تبد أي اعتراض كما فعلت عدن. ومع كل ما حدث لم تقم المعلمة بمساءلتهن لماذا لم يتم توزيع المهام.

ملحق 2: قائمة بألفاظ المراهقين حول النزاع

الرقم	المصطلح	معناه	
1	طوشه – هوشه	مشكلة	
2	خاوا	غصّبن عنك	اكراه آخر للقيام بفعل ما
3	دجييت فيه	أي قام بضربه	
4	فزّعوا	فرّقوا بيناتنا	التوسط
5	تهّوايه – تحّماية	التشجيع أو التحريض لخوض النزاع	

6	صقيطاه – خيخاه	دلالة على الشخصية الضعيفة	
7	كتّله	التعرض للضرب	
8	يجلّسوا	أن يهاب الشخص أخر	
9	إخْتصر	إما التجاهل أو الاستسلام	
10	حركشة	التعرض للضرب أو الشتم لكن بشكل غير عنيف	
11	الكسح	عرّقلة	اطاحة الآخر أرضا
12	طنَّش – أطقع	التجاهل	
13	زناخة	المزح الثقيل	
14	يعرّبدوا	الحركشة – كبّ البلا	التعرض للضرب أو الشتم لكن بشكل غير عنيف
15	نكشة مخ	المزح الثقيل	
16	تبلّي	الاتهام بغير حق	
17	يتّزلمن – زلوميه	توجيه الشتائم أو الضرب	
18	مشلّف	هارب	التسرب من المدرسة
19	يسّب – يغّلط – يزوّد بالحكي	الشتم	
20	يتّخوّث	الاستهزاء	
21	عيّط – صيّح – دمّع	دلالة عن البكاء	
22	طعّم	توجيه الشتائم التي تخص شرف الشخص	شتائم بذيئة
23	مشّكلجي – زعّرنجي – هامل – صايع	شخص كثير المشاكل	
24	داواووين	أزعر شايف حاله إشي كثير	شخص يفتعل المشاكل

الرقم	المصطلح	معناه	
25	الشبك	شخص ينقل كلاما غير صحيح لطرفين ليبث روح النزاع بينهم	
26	شلّة	جماعة الرفاق	
27	ينكّسني	يفشّلني	شخص يرفض أن يلبي مطلب آخر
28	إسفيين	عمل مقلب أو الغدر	

كناية عن الشعور بالغيظ والقهر	إنحرق دمي	إنّحرّييت	29
	عندما يقوم أحدهم بالتوسط بين إثنين أحدهم يبادر بالتهديد والوعيد لكن عندما تتاح له الفرصة ليحقق ذلك لا ينفّذه	يتّفلّت	30
	الخداع أو الكذب	حركة نذاله	31
	المعاكسة	يطقّسوا ع البنات	32
	اشتاط غيظا	إنحرق راسوه	33
	أنتقم منه لك	أداويلك إياه	34
	التنفيس عن الغضب بالضرب أو الشتم	أفشّ غلّي	35
	يصرّخ	يصوّت	36
	يستهزأ	يتخوّث	37

CONTENTS AND FORMS OF CONFLICT AND THE METHODS PROPOSED TO RESOLVE AND DEVELOPMENT AMONG ADOLESCENTS AND THE EFFECTS OF THIS CONFLICT IN ADOLESCENCE IN JORDAN

By

Nidaa Jamal Ismail Abdul Rahim Al Sheikh

Supervisor

Dr. Mohammed Odeh al-Rimawi . Prof

ABSTRACT

The study aimed to reveal contents and forms of conflicts and the methods to resolve as proposed by a sample of Jordanian and their development among adolescents and effects of conflicts. Approach was adopted qualitative research tools of the study had been prepared by: unstructure interviews and participant observation. Applied to the sample were a number of (90) female and male adolescents students aged between (13-18) years. They were selected randomly.

Results highlighted the following contents of the conflicts: getting into a conflict were the adolescent is not part of, pranks heavily, do something wrong, bullying, a guiding note or comment, property, play, misunderstandings, violation of rules, teacher, pushing accidentally, laws

of peers and spreading rumors. Some of these contents were in favor of males more than females, such as: play and getting in a conflict (he or she) is not part of. on the other hand was " doing something wrong " the most prominent content for females. Bullying was the most common content of conflict at the early stage of adolescence while in the late stage of adolescence it was: getting in aconflict (he or she)are not a part of.

Results concerning the most common forms of conflicts among adolescents (both male and female) were: asking for reasons, making comments, ignoring, defensive confrontation or asking to clarify a situation, confronting by objection , rejection and beatings, retortion, appeal to a third party, arguing and cursing. Some of these forms of conflicts were in favor of males more than females, such as: the beating. In contrast, females were more inclined to verbal forms of conflict such as: asking for reasons. Effect of age was seen in late stage of adolescence, in interactive forms of conflict such as: asking for reasons and arguing.

And In terms of methods used by adolescents to resolve the conflicts, the following methods were highlighted: Guiding note or comment, retortion, beatings, appeal to a third party, asking for reasons, confrontation by rejection, ignoring, defensive confrontation or to clarify a situation, and that's what you have to one forwarding threat, cursing and surrender. Here, too, some of the methods were for the benefit of a certain sex, for example: females asking for reasons was their most used method. the most prominent methods for resolving the conflict in the early stage of adolescence was: retortion and cursing. on the other hands was ignoring, guiding note or comment and asking for reasons the most methods used in the late stage of adolescence.

As for the effects of conflicts on adolescences, it was the same for both sexes (positive and negative) but females have taken the largest proportion of the negative effects of the conflicts and that appear largely in the early stage of adolescence. In contrast the positive impact of the conflict, based on "learning from past experience" was the first effect of the conflict in late stage of adolescence.

Based on the above, I recommend the development of a counseling program to educate adolescents how they must face the conflict and how to resolve it as well as integrate the subject of the conflict in the different courses and private a book of religious education.